Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370195
Centre d'intérêt: 220

Carrefour des étudiants du Québec (1968 : Trois-Rivières, Québec).

L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir / Carrefour des étudiants du Québec. -- Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 1970.
391 p. ill. 25 cm.

"Carrefour organisé conjointement par le Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports et par le Centre de recherche prospective en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières". Bibliogr.: p. 331-381, 387. Filmographie: p. 383-385.

Cote Dewey: 378.198'09714/C314a Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Avenir *Contestation étudiante *Association d'étudiants *Marché du travail *Droits de l'étudiant *Changement social *Structure sociale *Structure scolaire *Violence *Prospective *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Changement scolaire

Le document est issu d'une démarche prospective menée à l'Université du Québec à Trois-Rivières par un professeur et un groupe d'étudiants qui ont entrepris, à l'automne 1968, de fonder le Carrefour des étudiants du Québec. L'objectif de ce groupe, dans une période marquée par une recrudescence des phénomènes de contestation étudiante, est: d'une part de tracer un profil le moins inexact possible des étudiants et des étudiantes de l'avenir; d'autre part de faire une critique des futurs possibles et de proposer les choix les meilleurs.

Une série de thèmes a été soumis à la réflexion de la population étudiante et des spécialistes. Quelque 200 réponses, pour une bonne part écrites, ont été formulées. Le document reproduit 40 des 45 communications jugées les plus significatives par les participants ainsi qu'un compte rendu des échanges en atelier. Une brève première partie - Analyse et rétrospective - situe la démarche dans le contexte du développement d'un malaise étudiant. La seconde partie - Analyse et prospective - constitue l'essentiel du volume. Soulignons qu'un deuxième tome annoncé (**Les tendances porteuses d'avenir dans le monde étudiant québécois**) n'a jamais été publié.

Les communications sont regroupées autour de huit interrogations principales: 1. Quelles seront les carrières de pointe et les carrières en régression en 1985? 2. Les étudiants seront-ils de plus en plus indécis et polyvalents dans le choix de leur carrière? 3. Est-ce que les jeunes auront des droits, des devoirs et des attitudes de plus en plus identiques à ceux des adultes? 4. Les étudiants seront-ils des adultes anticipés ou des adultes différés? 5. Y aura-t-il une espèce de corporatisme professeurs-étudiants? 6. Quelle sera l'importance révolutionnaire des mouvements étudiants? 7. Peut-il exister un front

commun des étudiants et des travailleurs? 8. La violence étudiante est-elle appelée à croitre?

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 61/2085

L'AVENIR DES ETUDIANTS ET LES ETUDIANTS DE L'AVENIR

C 16

Tome I

CARREFOUR DES ÉTUDIANTS DU QUÉBEC

UQ UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

HAUT-COMMISSARIAT À LA JEUNESSE AUX LOISIRS ET AUX SPORTS

E D U Q 8370195

L'AVENIR DES ETUDIANTS
ET
LES ETUDIANTS DE L'AVENIR

A paraître : tome II.

Les tendances porteuses d'avenir dans le monde étudiant québécois de 1965 à 1970.

Maquette de la page couverture par :

ELYSE PROULX,

JEAN-CLAUDE HALLE,

GAETAN VOYER.

CARREFOUR DES ÉTUDIANTS DU QUÉBEC

L'AVENIR DES ETUDIANTS ET LES ETUDIANTS DE L'AVENIR

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Carrefour organisé conjointement par le Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports et par le Centre de Recherche Prospective en Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

université du québec à trois-rivières

Droits réservés

uq université du québec à trois-rivières

1970

INTRODUCTION

par Gérard Marier et François Lessard (*).

A l'automne de 1968, aux yeux de quelques personnes de l'ancien Centre des Etudes Universitaires de Trois-Rivières, la contestation étudiante s'embourbait dans la critique de la société actuelle, parce qu'elle abordait la situation québécoise toujours du même point de vue **rétrospectif.** Il semblait que l'on échapperait à l'usure, c'est-à-dire aux redites importées de France ou d'ailleurs, de même qu'aux lieux communs des révolutionnaires de notre histoire, en prenant les choses d'un point de vue nouveau, celui de la **prospective.** Ainsi, au lieu de remettre en question l'état présent des choses pour la raison que dans le passé on nous aurait imposé la Confédération, la tutelle de l'Eglise, le retour à la terre, l'élitisme, les tabous sexuels, le libéralisme économique, la présence américaine..., au lieu de cette unique et constante problématique, il a semblé que nous aurions avantage à nous initier à une critique d'un nouveau type par l'art et la science de la prospective qui s'ébauchait dans le monde. Plutôt que d'aller du présent au passé, il fallait essayer d'aller du futur au présent.

Des étudiants et un professeur du Centre des Etudes (maintenant devenu l'Université du Québec à Trois-Rivières) décidèrent alors la création d'un **groupe de recherche** composé d'adultes et de jeunes, avec la tâche spécifique de réfléchir sur **l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir.**

Pour obtenir les argents nécessaires à la réalisation du projet, nous avons rencontré le **Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports,** qui accepta de financer l'expérience, sans pour autant conditionner sa collaboration par aucune restriction, nous laissant la plus entière liberté dans le choix des participants comme dans l'organisation générale.

Pour faire connaître l'esprit et le déroulement du Carrefour, nous reproduisons le texte préliminaire que nous avons remis à tous les participants, puisque, selon notre estimation, le Carrefour s'est comporté substantiellement tel que prévu, si ce n'est dans les échanges en ateliers qui ont été toujours difficiles, souvent confus, quelques fois tendus, et ce, pour des raisons qui tiennent en partie de nous, comme le manque de précisions dans les objectifs fixés aux animateurs, et en partie de la nouveauté d'un sujet relatif à l'avenir, surtout pour des jeunes dont les préoccupations ne portent que sur le moment présent.

PRÉSENTATION DU CARREFOUR

I. - Le malaise, voire la crise et la révolte des étudiants, s'expriment dans des formes plus ou moins violentes et soutenues, depuis le happening jusqu'à l'occupation et le sac d'universités.

Les raisons d'un tel comportement ont été minutieusement analysées depuis deux années: renvoi d'étudiants du collège ou de l'université, échecs aux examens, cours magistraux, présence policière sur le campus, déficiences dans l'équipement de laboratoire, visite d'un chef d'Etat contesté, anniversaire d'une guerre, perspectives de chômage après les études, autoritarisme de l'administration, censure politique, guerre au Vietnam, racisme...

(*) MARIER, Gérard, Directeur, Centre de Recherche prospective en Education, Université du Québec à Trois-Rivières.
LESSARD, François, Etudiant-Coordonnateur, Université du Québec à Trois-Rivières.

Au-delà des raisons parfois contradictoires du malaise étudiant, n'y aurait-il pas quelques motifs communs à tous les pays et même à tous les temps? Pourquoi les étudiants de Paris, en 1229, ont-ils commencé une grève de deux années, après avoir eu de sanglants démêlés avec la police des bourgeois? Pourquoi de 1812 à 1820, en Allemagne, a-t-on parlé d'un "complot général de la jeunesse décidée à tuer tous les hommes au pouvoir"; pourquoi, après un procès de 18 mois, l'étudiant Karl Sand a-t-il été exécuté par la police de Metternich qui assistait aux cours?

Est-ce qu'en dépit de sa spécificité, le malaise étudiant n'a pas quelqu'analogie avec la révolte du jeune Werther de Goethe, ou celle de Rimbaud, adolescent? N'y a-t-il pas quelques accents contemporains dans la révolte de Jean-Jacques Rousseau contre la puissance, l'argent et la raison; dans la dénonciation de l'hypocrisie vertueuse par le jeune Byron; dans le refus de la dépersonnalisation, des illusions perdues, du morcellement de l'existence, de la solitude, du mensonge, de la duperie, que nous trouvons en abondance dans la littérature de jeunesse du début du siècle, surtout en Allemagne?

Le texte qui suit date-t-il de 1931 ou de 1969?

> D'année en année augmente dans la jeunesse le sentiment que tout ce qui existe a trahi, que toutes les bonnes paroles qu'on profère ne sont que mensonge et duperie. Tout ce qui avait de la valeur jusqu'à l'effondrement d'un monde dans le feu roulant de la guerre, dans l'agression asphyxiante du chômage massif, dans le désespoir de tout un peuple, ne vaut plus rien aujourd'hui. La jeunesse en a assez de toutes les explications, de toutes les promesses, de toutes les formes de discours, elle veut que quelque chose de décisif se passe. Elle en a assez de l'astuce hésitante, des attentismes prudents, elle estime qu'on a trop hésité, trop attendu, elle ne se contente plus de l'armistice mortel qu'on appelle le cours des événements. Et si elle s'en accommode, c'est à un prix surfait: au prix de tout idéal, de tout sacrifice joyeusement consenti, de toute disponibilité pour l'avenir. Une jeunesse qui se révolte (contre tout ce qui existe, je le veux bien, contre toute vision valable du monde) n'est pas perdue; mais une jeunesse qui s'accommode est perdue, perdue pour tout mouvement qui veut rénover . . . (1).

Ce texte d'Ernest Fischer est de 1931.

Pour mieux comprendre le malaise étudiant n'aurions-nous pas avantage à relire même cet extrait de la **Rhétorique** où Aristote brosse une description des jeunes qui ne peuvent supporter le mépris et qui se courroucent à la moindre idée d'une injustice qu'on leur fait (L. 11, chap. 12)?

Les jeunes contemporains n'ont-ils pas en effet le sentiment de jouer un rôle marginal, d'avoir un statut de dépendants; n'ont-ils pas la certitude que la société est injuste et qu'il faut la refaire, parce qu'elle les méprise, qu'elle refuse leur participation et qu'elle veut se faire sans eux?

Le Carrefour des étudiants québécois, qui aura comme double thème: l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, abordera la question dans les perspectives de "l'injustice" qui leur serait faite et qui traverserait toute l'histoire depuis Aristote jusqu'à nos jours.

Si nous rappelons des révoltes et des motifs de révoltes du passé, c'est afin de surmonter le péril désigné par Aron en commentaire de la révolte des étudiants: "répéter l'histoire à force de l'ignorer".

---

(1) FISCHER, Ernest, **Problèmes de la Jeune génération**, Paris, La Cité éditeur, 1966, pp. 51-52.

Le choix de son avenir, de sa profession, de sa vocation n'est pas seulement un droit personnel, il est aussi un droit collectif.

C'est sur ce point précis que le Carrefour tentera d'apporter quelqu'échange: la participation des étudiants dans l'aménagement de l'avenir (. . .).

II. - Le Carrefour se situe donc d'emblée dans une attitude prospective, parce que c'est elle qui convient le mieux à un monde en profondes et rapides transformations. Ce n'est pas ainsi fuir le présent, mais au contraire s'y engager davantage, car si naguère le passé déterminait le présent comme le fait remarquer un sociologue français, et si avant les événements de mai le présent déterminait le futur, eh bien! maintenant, c'est le futur qui détermine le présent, de sorte qu'aujourd'hui plus encore qu'au temps de Turgot, le véritable but de l'éducation comme de la politique est pour ainsi dire de prévoir le présent.

Ce qui importe le plus à l'éducation, c'est donc une conception à la fois souple et réaliste de l'homme à venir, puisque l'éducation ne doit pas, comme par le passé, conserver et reproduire le plus fidèlement possible les modèles culturels pré-établis. "Tout doit ou devrait dépendre de l'idée que l'on peut se faire de l'homme, de l'homme d'aujourd'hui, ou plutôt prochain" (Valéry).

Est-il besoin de préciser que cette attitude prospective est à l'extrême opposé d'un travail de critique stérile où les lieux communs tiennent une plus grande place que le savoir et l'imagination véritable?

Si nous faisons cette recommandation quant à l'esprit du Carrefour, ce n'est évidemment pas dans le dessein de limiter la liberté des participants, mais uniquement de permettre un échange véritable, à partir de cette seule règle essentielle: une attitude prospective.

Précisons que l'attitude prospective dont il s'agit ici ne sépare pas les deux tâches suivantes: tracer un profil le moins inexact possible de l'avenir des étudiants et des étudiants de l'avenir, dire en somme ce qui est susceptible d'arriver; et aussi faire une critique de l'avenir et proposer, quand il y a lieu, les choix les meilleurs. Autrement, nous risquons de verser dans le travers dénoncé par Machiavel: "Bien des gens, dit-il, ont imaginé des républiques . . . Il y a si loin de la manière dont on vit à celle dont on devrait vivre qu'en n'étudiant que cette dernière on apprend plutôt à se ruiner qu'à se conserver".

(Le Prince, ch. XV).

III. - Avant de définir les sous-thèmes des recherches sur l'avenir, la note suivante s'impose. Dans les analyses des différents modèles d'avenir, nous éliminons la possibilité d'un conflit thermo-nucléaire, non pas parce que nous le tenons comme peu vraisemblable, mais au contraire parce que son hypothèse nous entraînerait trop loin.

Il y aura deux grands sous-thèmes qui vont grouper toutes les communications et les ateliers de travail.

THÈME: **L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir** (1985).

I - Sous-thème: **les étudiants.**

A - Besoins du Québec de 1985.

1 - Au Québec, en 1985, quelles seront les carrières de pointe et quelles seront les carrières en régression?

B - Besoin des étudiants.

2 - Est-ce que les étudiants québécois seront de plus en plus indécis et de plus en plus polyvalents dans le choix de leur carrière?

II - Sous-thème: **les jeunes citoyens.**

A - Statut et rôle.

3 - Est-ce que les jeunes étudiants auront des droits, des devoirs et des attitudes de plus en plus identiques à ceux des adultes au point de menacer leur spécificité?

4 - Les jeunes étudiants seront-ils des adultes anticipés, ou des adultes différés, retardés (à qui une place sur le marché du travail est refusée pendant le temps des études)?

5 - Connaîtrons-nous une espèce de corporatisme professeurs-étudiants?

B - Force révolutionnaire.

6 - Quelle sera l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes et des mouvements de jeunesse?

7 - Peut-il exister un front commun des étudiants et des travailleurs?

8 - La violence étudiante va-t-elle croître? Allons-nous vers le fascisme?

Question libre et générale:

Quel est le portrait-robot de l'étudiant de 1985?

Sur ces huit questions, deux cents étudiants et spécialistes ont fait des réflexions, dont une bonne partie ont été écrites. Nous publions quarante des quatre-vingt communications jugées les plus significatives par les participants.

Que valent les textes que nous présentons ici? Quelle est la portée scientifique de leurs prévisions pour 1985 et quelle est la représentativité des souhaits qu'ils expriment?

Il est difficile de le dire, mais l'honnêteté qui a présidé aux travaux ne fait aucun doute. Nous avons apporté un très grand soin à demander des communications à des personnes venant de disciplines diverses et d'horizons culturels variés. Nous n'avons pas cherché à favoriser une école plutôt qu'une autre: nous n'avons pas non plus opéré nous-mêmes le tri entre les communications (1).

Il convient de dire ici que le Haut-Commissariat a partagé notre objectif qui était de constituer un groupe de recherche. Jamais il n'est entré dans ses vues d'intégrer les contestataires en les rassemblant dans un Carrefour. Nous lui avons remis la liste des participants le 31 octobre 1969, quand la préparation du Carrefour a été complétée, de telle sorte que l'expérience aurait pu rassembler des hommes de la seule gauche ou de la seule droite. C'est pourquoi, les pages publiées dans cet ouvrage, sans prétendre refléter l'ensemble des préoccupations québécoises, n'en éliminent aucune à priori.

Nous devons apporter, par contre, des restrictions quant à la portée scientifique des communications, puisque de l'avis même de leurs auteurs, elles sont avant tout un effort pour créer chez-nous un esprit prospectif. Il faudra quelques années avant de mettre au point les méthodes prospectives appliquées au Québec. Dans le chapitre consacré aux méthodes prospectives nous analyserons plus en détail cet aspect fondamental du Carrefour.

Mais il était impérieux de commencer tout de suite des recherches sur

(1) Par contre, nous avons été obligés de faire nous-mêmes le montage des échanges en ateliers, puisque ceux-ci, contrairement à ce que nous avions espéré, n'ont pas eu le temps de s'ébaucher. Est-ce que nous avons conservé l'essentiel, grâce à un comité très ouvert de sélection? Nous ne saurions le dire, d'autant plus qu'un certain nombre d'enregistrements ont été inaudibles.

l'avenir. Naguère, celles-ci ne s'imposaient pas, parce que, d'une part, le futur répétait le passé, de telle sorte que l'étude de ce dernier renseignait convenablement sur le futur et, que, d'autre part, l'Etat, ne disposant d'aucun moyen important, n'aurait pas été capable, l'eût-il voulu, d'agir d'une manière décisive sur l'avenir. Aujourd'hui, c'est le contraire qui se produit : alors que nous ignorons un avenir qui est en rupture totale avec le passé, nous nous donnons des Gouvernements de plus en plus aptes à transformer notre évolution. La puissance sans la connaissance est le plus grand péril de notre temps.

Le Carrefour sur l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir n'a pas été tout à fait prospectif; il l'a même été très peu dans le travail en atelier. Cette faiblesse, à notre avis, met en évidence le danger dont nous parlons.

Au terme d'une critique du Carrefour, un étudiant exprimait l'opinion suivante :

> Premièrement, je me suis débarrassé de certains espoirs que j'entretenais, comme tout le monde, et que je souhaitais voir se réaliser, tel un changement social total. Pourtant, même avec les participants de qualité que nous avons ici, nous avons été incapables de penser avenir. Comment alors un souhait de changement total—dont le contenu est impossible à définir—peut-il avoir un sens? En deuxième lieu, je constate qu'on n'accepte pas individuellement la recherche; car cela supposerait l'aveu que le chercheur n'a pas trouvé et ne trouvera peut-être pas. Or, hier soir, nombre de gens étaient déçus parce qu'on n'avait pas trouvé. A mon avis, c'est une attitude qui revient à refuser la recherche. Troisièmement, à un point de vue personnel, je pourrai plus facilement à l'avenir opérer un certain discernement dans mes lectures entre le souhaitable—même nécessaire—et ce qu'en fait on peut espérer. Je le pourrai plus facilement en me référant au Carrefour.

Nous terminons cette note introductive en disant notre regret de ne pouvoir publier toutes les communications, bien que nous estimons non négligeable leur apport aux échanges. Nous espérons que leurs auteurs continueront à travailler au Carrefour des Etudiants du Québec.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ANALYSE ET RETROSPECTIVE

Chronologie des principaux événements étudiants depuis 1837 au Québec

par Gérard Marier et Denis Le May (*).

1837 : "Les Fils de la liberté" constituent la plus ancienne association de jeunes que nous connaissions. Inspirée de l'American Sons of Liberty; elle exerce une action essentiellement patriotique.

1844 : L'"Institut Canadien de Montréal", en l'absence de l'université dans la Ville, est fondé pour réunir les diplômés des collèges classiques. Sous l'influence de la Hiérarchie qui le juge suspect à cause de ses tendances trop libérales, il est supprimé en 1858.

1904 : **L'ACJC** (Association Catholique de la jeunesse canadienne française) est la première tentative pour canaliser le dynamisme des jeunes dans une force durable et profonde. La collaboration avec la Hiérarchie est totale.

1930 : L'Eglise met sur pied les mouvements d'Action Catholique: J.E.C. J.A.C., J.O.C., Scoutisme... Grâce à leurs nombreux services, tel le cours de préparation au mariage, ils sont présents à toute la vie québécoise.

1934 : "La Relève", mouvement montréalais patriotique et "idéologique", veut jeter les bases d'une renaissance des valeurs spirituelles. Plusieurs noms illustres y sont associés : Saint-Denys Garneau, R. Duhamel, Maritain.

1950 : **Cité Libre** prend la place laissée vacante par la disparition de "La Relève". Elle mène des luttes importantes contre le régime politique, le cléricalisme et l'esprit d'intolérance de l'époque.

1956 : Manifestation étudiante de masse devant le Parlement du Québec pour demander au Gouvernement de Duplessis de prendre des mesures plus dynamiques en éducation. Pour la première fois de l'histoire étudiante, l'accent est mis sur les réformes sociales.

1957 : Mémoire soumis au Gouvernement, et qui va jusqu'à suggérer la gratuité scolaire.

1958 : 21,000 universitaires font une grève pour protester contre Duplessis qui avait refusé le dialogue.

1960 : Le syndicalisme étudiant est mis en place dans presque toutes les maisons d'enseignement supérieur. Il a comme objectif la promotion de ses membres, de tous les jeunes et même de l'Etat québécois.

1964 : Nouvelle campagne pour l'accessibilité de tous à l'éducation et tentative de regrouper en un front commun étudiants, jeunes ouvriers et jeunes ruraux. En février, un congrès de jeunesse rassemble 500 délégués de 39 associations locales et nationales. Fondation des Chantiers Etudiants et de l'Action Social Etudiante qui deviendra l'Action Sociale Jeunesse.

1965 : Effondrement de la super-structure des congrès de jeunesse.

janvier :

Décision de la J.E.C. de suspendre la publication des journeaux étudiants **Vie Etudiante** et **La Crue.**

février :

L'UGEQ (Union Générale des Etudiants du Québec) dénonce les conditions "déprimantes" qu'on trouve à l'Institut de Papeterie de Trois-Rivières (insécurité, chômage, exiguité des lieux).

mars :

La PEN (Presse Etudiante Nationale) préconise l'indépendance politique du Québec.

(*) LE MAY, Denis, étudiant en Droit, Université Laval.

mars :

L'AGEUM (Association Générale des Etudiants de l'Université de Montréal) prie Québec de proclamer l'unilinguisme.

août :

Congrès de l'AGEUM : efforts de démocratisation.

août :

Désir de collaboration entre l'UCE (Union Canadienne des Etudiants) et l'UGEQ.

septembre :

Ultimatum de l'UGEQ au ministre de l'éducation, M. Paul Gérin-Lajoie, au sujet du gel des frais de scolarité.

octobre :

L'UGEQ lance une campagne de financement visant à recueillir $20,000. Plusieurs personnalités lui viennent en aide.

1966 : mars :

950 étudiants des écoles d'arts de Montréal entrent en grève. Solidarité des étudiants de Lettres de l'Université de Montréal. Grève d'une journée.

mars :

L'UGEQ présente au gouvernement ses exigences sur l'abolition des frais de scolarité, le pré-salaire des étudiants et la démocratisation des structures de l'enseignement.

avril :

Les étudiants en commerce de l'Université Laval se prononcent contre la gratuité scolaire et pour un système de prêt généralisé.

mai :

Mémoire de la FAGECCQ (Fédération des Associations Générales d'Etudiants des Collèges Classiques du Québec) à l'Université de Montréal et au ministère de l'Education dénonçant l' "Anarchie totale" aux niveaux secondaire et universitaire, surtout à l'Université de Montréal.

mai :

L'AGEUM invite les diplômés à boycotter la cérémonie de collation des grades pour manifester leur solidarité avec les employés des bibliothèques de l'Université de Montréal.

août :

La PEN décide d'accélérer le mouvement de concentration des journaux étudiants.

octobre :

La JEC porte un jugement sévère sur les activités des finissants des collèges (Bals, Journal-Souvenir, etc.,) qui grèvent les budgets et monopolisent les énergies.

octobre :

L'Université Laval ordonne à l'AGEL (Association des Etudiants de Laval) de suspendre le **Carabin** à la suite de la parution de deux articles jugés répréhensibles au point de vue moral.

octobre :

L'AGEL créera un tribunal d'honneur pour régler "L'affaire DORA" opposant l'Université au **Carabin.**

1967 : février :

Protestations de la PEN contre l'OIPQ (Office d'Information et de Publicité du Québec).

juillet :

Le Bill de l'Université de Montréal prévoit une représentation au conseil de l'Université bien supérieure à celle qu'ont demandée certains corps publics.

août :

La JEC internationale prie les étudiants de participer de façon active à la lutte contre le sous-développement.

septembre :

L'UGEQ veut sensibiliser les étudiants et la population à l'urgence de créer une deuxième université de langue française à Montréal.

octobre :

Grèves d'étudiants du Collège St-Laurent et de l'Ecole Normale Jacques-Cartier.
Grève d'une journée des étudiants de l'Université Sir George Williams.

novembre :

Les Hautes Etudes Commerciales se retirent de l'AGEUM.

novembre :

Un manque de démocratie à l'AGEUM amène le retrait de beaucoup d'étudiants de cet organisme.

novembre :

Des milliers d'étudiants de toutes les as-

sociations affiliées à l'UGEQ manifestent au Québec contre la guerre au Vietnam.

1968 : janvier :

Congrès des étudiants de l'Université de Montréal. Plusieurs réformes sont préconisées dont l'abolition des cours magistraux.

février :

Grève "perlée" des étudiants de huit institutions pré-universitaires pour étudier les problèmes de l'enseignement supérieur.

février :

300 étudiants des Sciences Sociales de l'Université de Montréal organisent un sit-in de protestations. Réactions de l'université. Deux jours plus tard, ces étudiants font une grève générale d'une journée et entreprennent une grève tournante.

mars :

Marche sur Québec des étudiants du Collège Loyola.

mai :

Des étudiants de certaines écoles normales de Montréal boycottent l'examen de qualification du ministère de l'Education.

juin :

L'UGEQ se déclare solidaire des étudiants français dans leurs revendications.

août :

Les étudiants sont admis aux organismes de direction par L'Université Laval — Réaction de l'AGEL.

août :

Déclaration d'étudiants et de professeurs de l'Université Laval contre les recherches pour fins militaires.

Décembre :

Adoption par l'Assemblée Nationale du Bill 88, créant l'Université du Québec.

Décembre :

L'Exécutif national de la JEC approuve la décision de l'Equipe de St-Jérome de rompre tout lien avec l'Eglise institutionnelle.

1969 : janvier :

5 leaders étudiants sont expulsés du CEGEP Maisonneuve pour avoir organisé une assemblée générale en dépit de l'interdiction des autorités. Sit-in — Réplique des autorités : fermeture temporaire du CEGEP — Finalement retour à la normale après la levée des suspensions.

janvier :

Les dirigeants de l'UGEQ optent pour l'indépendance du Québec.

février :

Mise à sac du centre d'information de l'Université Sir George Williams. Dégats de plus d'un million de dollars causés par des étudiants qui occupaient le centre pour réclamer qu'un nouveau comité étudie les accusations de racisme proférées par six étudiants noirs de l'université.

février :

L'AGEUM se fait hara-kiri.

mars :

L'UGEQ en grande difficulté financière.

mars :

Les étudiants du CEGEP de Shawinigan occupent leurs locaux pour attirer l'attention du public sur le fait que le CEGEP n'a pas acheté le Séminaire Sainte-Marie dans lequel il est logé.

mars :

L'UGEQ est dissoute.

mai :

Les étudiants de Laval forcent l'université à annuler la remise de doctorats honorifiques.

Note :

Pour la période d'août à novembre 1968, voir le dossier spécial sur la contestation étudiante au Québec.

Contestation étudiante au Québec

par Germain Bouffard et Ginette Blais-Bouffard (*).

C E G E P

Lionel-Groulx

Août 1968 :

21 – Les étudiants émettent un communiqué de presse dans lequel ils attaquent l'administration du collège et la direction des services pédagogiques.

28 – Un autre communiqué de presse est émis dans le même genre que le premier.

30 – La direction convoque une conférence de presse pour se défendre des attaques des étudiants.

3 – Le SET (Syndicat Etudiant Thérésien) refuse toute collaboration avec la direction.

9 – Une cinquantaine d'étudiants pénètrent dans la salle du Conseil et assistent aux délibérations de la direction.

11 – Journée d'inscription : guerre verbale ouverte à la direction.

16 – Convocation d'une assemblée générale pour les étudiants. L'exécutif émet 16 griefs contre la direction : renouveau pédagogique, contrôle des présences, examens, engagement des professeurs, prêts-bourses ... etc.

19 – Rencontre d'information sur la contestation pour la direction des CEGEP de Montréal.

26 – Bernard Landry, spécialiste de la contestation au ministère de l'Education, rencontre les étudiants.

Octobre 1968 :

8 – Les étudiants réunis en assemblée générale votent à 500 contre 300 l'occupation de Lionel-Groulx.

10 – Un groupe d'élèves crée un comité de réintégration pour contester la contestation.

18 – Le CEGEP est occupé.

Novembre 1968 :

16 – Le CEGEP est fermé.

Chicoutimi

Octobre 1968 :

11 – Les étudiants sont en journée d'étude.

18 – Le CEGEP est occupé.

Novembre 1968 :

13 – Le CEGEP est fermé.

Valleyfield

Octobre 1968 :

9 – Le CEGEP est occupé.

Jonquière

Novembre 1968 :

14 – Le CEGEP est occupé.

16 – Le CEGEP ferme ses portes : 80 policiers vident les lieux. La CSN appui les étudiants.

19 – 7 professeurs remettent leur démission.

22 – 10 étudiants sont expulsés pour leur participation à l'occupation.

Ste-Foy

Novembre 1968 :

15 – Les étudiants votent à 90% pour l'abolition du 10% des taux d'absences aux cours.
Les professeurs sont en majorité contre cette abolition.

Maisonneuve

Octobre 1968 :

18 – Le CEGEP est occupé.

Novembre 1968 :

13 – La direction décide de changer les serrures des portes et de fermer les bureaux du syndicat étudiant. Elle suspend la publication du journal étudiant ainsi que les émissions de radio. Il est maintenant défendu de tenir des assemblées générales même en dehors des cours et de distribuer des tracts.

(*) BOUFFARD, Germain, étudiant en Philosophie, Université Laval.
BLAIS-BOUFFARD, Ginette, étudiante en Relations Industrielles, Université Laval.

Janvier 1969 :

23 – Le CEGEP est fermé.

27 – Le CEGEP rouvre à nouveau ses portes.

Avril 1969 :

18 – La direction annonce le congédiement d'une douzaine d'étudiants occupants, la suspension et la revision de cas d'autres étudiants se trouvant sur les lieux, la suspension sans solde de trois professeurs identifiés lors de la nuit de l'occupation, la suspension avec solde de trois professeurs ayant participé à l'élaboration et à la préparation de l'occupation.

19 – Assemblée générale des étudiants au Centre Paul-Sauvé : on vote le déclenchement de la grève jusqu'à ce que les professeurs congédiés puissent jouir d'un recours.

22 – 450 étudiants franchissent la ligne de piquetage pour retourner aux cours; à la fin, il y aura 133 étudiants suspendus et 11 professeurs non réengagés.

Edouard-Montpetit

Octobre 1968 :

10 – Les étudiants tiennent une journée d'étude.

18 – Le CEGEP est occupé.

Novembre 1968 :

13 – L'administration convoque une assemblée générale : les étudiants la boycottent.

20 – Troisième fausse alerte à la bombe.

Saint-Laurent

Octobre 1968 :

10 – Les étudiants sont en journée d'étude.

18 – Le CEGEP est occupé.

Novembre 1968 :

13 – Vote à 75 voix de majorité en vue de tenir une journée d'étude sur le renvoi de sept étudiants à Chicoutimi.

Vieux-Montréal

Octobre 1968 :

10 – Suspension des cours au secteur Mont St-Louis; assemblée générale à l'Institut de Technologie de Montréal.

Limoilou

Octobre 1968 :

18 – Le ministre de l'Education et un Haut fonctionnaire rencontrent les délégués de 15 CEGEP à Limoilou.

Shawinigan

Mars 1969 :

13 – Le CEGEP est occupé; la raison principale : le CEGEP n'a pas acheté le Séminaire Ste-Marie.

BEAUX-ARTS

Novembre 1968 :

11 – L'Ecole des Beaux-Arts de Montréal est occupée.

19 – Une assemblée générale des étudiants est décrétée par le Comité des 7. Une rencontre a lieu avec le conseiller spécial en contestation du ministère de l'Education, M. Bernard Landry.

Décembre 1968 :

20 – Fin de l'occupation.

UNIVERSITÉ SIR GEORGE WILLIAMS

Février 1968 :

6 Antillais accusent le professeur Anderson (biologie) de racisme. Le doyen entreprend une enquête officieuse. Les résultats ne sont pas remis aux Antillais.

Décembre 1968 :

5 – On demande la démission de M. Anderson. Une Commission d'enquête est constituée

Janvier 1969 :

22 – 2 professeurs Noirs du comité démissionnent.

29 – Occupation du Centre d'information.

Février 1969 :

11 – Accrochage policiers-étudiants. L'occupation d'une partie de l'édifice principal dure depuis une semaine. Les étudiants lancent par les fenêtres des livres, des cartes d'ordinateurs et des meubles. De 79 à 95 arrestations. Entre $100,000 et$2 millions de dégats.

20 – Pétition signée par 3800 étudiants de McGill condamnant l'action des occupants de Sir George Williams, ce qui représente 27% des étudiants.

Mars 1969 :

20 – Marche de 50 étudiants devant Sir George Williams pour manifester contre le renvoi de David Orton professeur de sociologie.

UNIVERSITÉS LAVAL, MONTRÉAL et McGILL

Octobre 1968 :

9 – L'Université de Montréal (les étudiants) appuie les étudiants de Lionel-Groulx.

15 – Occupation des locaux de l'administration à l'Université Laval.

19 – Journée d'études des étudiants de l'Université Laval.

19 – Les Sciences Sociales, à l'Université de Montréal, sont occupées; en Polytechnique, on fait la grève.

21 – 60 professeurs de l'Université Laval et de l'Université de Montréal donnent leur appui total à la contestation.

22 – Le recteur de l'Université Laval annonce une journée d'étude groupant étudiants, professeurs et administrateurs sur un projet de réforme pour l'Université Laval.

Novembre 1968 :

25 – A l'Université McGill, les étudiants occupent les locaux de l'administration et boycottent les cours de Sciences Politiques.

RELATIONS UGEQ ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 1968 :

7 – Rencontre au sommet UGEQ — ministre de l'Education à Montréal.

Octobre 1968 :

16 – Le ministre de l'Education prend position devant la crise étudiante. Il se prononce contre une réprobation générale du mouvement et il propose que tous se penchent ensemble sur les problèmes de l'éducation.

Octobre 1968 :

22 – Marche de 7000 étudiants dans les rues de Montréal, organisée par l'UGEQ.

Novembre 1968 :

14 – Démission du président de l'UGEQ, Paul Bourbeau, pour manque de leadership.

19 – L'UGEQ organise un sit-in dans les bureaux montréalais du ministre de l'Education. Les raisons de ce sit-in sont le renvoi de 7 étudiants à Chicoutimi, la défense de faire des assemblées générales durant les heures de cours, dans les CEGEP, l'obligation pour les étudiants de Jonquière de signer une lettre d'excuse auprès du Collège et l'expulsion des étudiants du CEGEP par 80 policiers.

Chronologie au Carabin de 1946 à 1969

par Ginette Blais-Bouffard

Le **Carabin**, journal des étudiants de l'Université Laval, constitue un indicateur important du mouvement étudiant québécois, de son évolution et des idéologies qui le soutiennent.

Nous ne groupons pas les articles selon des thèmes pré-établis, mais nous choisissons, au fil des mois et des années, les textes qui nous semblent les plus significatifs, qu'il s'agisse d'éditoriaux, de reportages ou de commentaires. Même sans indication au sujet du contexte, l'énumération de ces titres nous montre l'évolution des préoccupations des étudiants, l'image qu'ils se font de la société et de l'université, et de la place qu'ils occupent ou veulent occuper à l'intérieur de ces institutions (N.D.L.R.).

1946 : octobre :

30 – Caricature d'un cours universitaire.
(Ambiance générale).

novembre :

27 – Etudiants d'âge atomique.

février :

21 – Un peu de ce qui se passe.
Manifestation des étudiants au Palais Montcalm contre un spectacle grotesque. Intervention malheureuse de la police.

21 – Notre police dans les patates; 2 poids, 2 mesures, ou notre police municipale dans les patates. —Jean Delage.
(Critique de l'attitude de la police lors de la manifestation).

1947 : novembre :

19 – Le Canada, absurdité géographique.
(On propose d'annexer le Canada aux E.U.).

1948 : octobre :

6 – Vont-ils nous consulter?
(Demande de consultation pour la construction de maisons d'étudiants et du centre sportif).

6 – Les paradoxes de la souscription. — Guy Rocher.
(L'université près du peuple).

novembre :

24 – Se mêler au peuple, tout simplement.
(Réforme des structures sociales. Rénovation de la culture).

décembre :

7 – De l'embourgeoisement de l'esprit contemporain. Contemplation philosophique du monde de nos jours sous son aspect total et non pas régional.

1949 : octobre :

26 – Billets d'autobus et de tramways. — Fernand Dumont.
(Requête pour une baisse des prix).

décembre :

7 – Invasion américaine. — Yves Coulombe.
(Les E.U. et leurs revues envahissent le pays).

1950 : mars :

15 – Les étudiants et la politique. — Fernand Dumont
(Engagement politique des étudiants).

15 – L'Heure dominicale ou la maladie infantile du catholicisme. — Fernand Dumont.
(Tranquillité coupable des catholiques).

22 – Le monde ouvrier en mouvement. — J. Landry-Roger Chartier.
(Evolution du syndicalisme de 1900 à 1950. Attitude pro-syndicale. Syndicalisme différent de communisme).

22 – Réflexions sur notre évolution religieuse de 1900 à 1950. — Guy Rocher.

1951 : décembre :

6 – L'AGEL au Parlement.
(Présentation d'un mémoire contre la hausse de taxe de 10% sur les chambres).

1952 : mars :

13 – Liberté de parole. — Jean-Noël Tremblay.
(Doute sur la posibilité d'exprimer les problèmes étudiants à l'université).

20 – Encore l'aide fédérale. — J.N. Tremblay.
(Réaction vive contre l'aide fédérale aux

universités. Le fédéral entre dans le champ du provincial).

1954 : mars :

25 – Développement technique. — Laurent Picard.
(Importance des hommes de science dans l'avenir).

1956 : novembre :

8 – Les reportages de Marcel.
(Manifestation anti-duplessiste des étudiants de Laval).

1957 : septembre :

19 – Ces ouvriers, ils exagèrent. — Jacques Leboeuf.
(Demande pour que l'AGEL appuie les ouvriers en grève à Murdochville).

octobre :

31 – A quand la grève. — Gabriel Gagnon.
(Appel à la grève des étudiants pour appuyer leurs revendications).

novembre :

14 – L'éducation, une question nationale. — Normand Cloutier.
(Injuste représentation des classes sociales à l'université).

14 – Le Ciné-Club croule. — Pierre Laberge.
(Contre l'intrusion de l'archevêché dans les ciné-clubs étudiants).

21 – Antidote au silence. — Gabriel Gagnon.
(Appel à la participation des étudiants dans la société et à l'université).

décembre :

5 – Réflexions d'un soir de mauvais temps. — Pierre Laberge.
(Critique de l'élite québécoise : religion, politique, éducation).

1958 : février :

6 – Une grève étudiante serait un symbole d'une force nouvelle et d'une situation de crise. — J. Claude Lebel.
(Repenser le système; faire une grève sérieuse).

septembre :

25 – Lettre du président de l'AGEL au président de Québec Autobus, pour se plaindre de la hausse du coût des billets.

octobre :

28 – Le pré-salaire. — J. Paul Gagnon.
(Pour le pré-salaire; l'étudiant boursier est un assisté social).

28 – Le cercle vicieux. — Rémi Savard.
(L'université produit des bourgeois).

28 – Psychanalyse de notre milieu. — Réal Caux.
(Les étudiants ont-ils changé depuis 1938).

novembre :

4 – De la prise de présences aux cours. — Pierre Houde.
(Contre un tel système).

4 – Que ferons-nous à l'ouverture de la session? — Paul Cliche.
(Invitation à l'action pour appuyer les revendications étudiantes en matière d'éducation).

18 – Pas de prêts. — Gabriel Gagnon.
(Contre le système de prêts. Pour la gratuité scolaire et le système de bourses généralisé).

18 – Je me souviens.
(Revendication des étudiants pour les prêts et les bourses).

25 – Aurons-nous des cours à l'année?
(Avantages des cours d'été).

25 – La FTQ reconnaît les étudiants. — Evelyn Dumas.
(La FTQ reçoit à son congrès un délégué officiel des étudiants et l'ovationne).

décembre :

16 – Les étudiants français en grève.
(Manifestation de 180,000 étudiants, avec l'appui des professeurs et des syndicats, pour l'augmentation du budget à l'Education).

16 – Insatisfaction du monde étudiant. — Rémi Savard.
(Le monde étudiant du Québec doit être prêt à réagir violemment contre toute atteinte au droit à l'éducation).

1959 : janvier :

27 – Après le bill 29 : la campagne continuera. — Rémi Savard.
(Bill 29 : changement de la loi sur les prêts et bourses. Les revendications des étudiants ne sont pas entièrement écoutées).

février :

3 – Le monde étudiant et la grève des réalisateurs. — Evelyn Dumas.
(Demande de prise de position officielle et favorable des étudiants face à la grève à Radio-Canada).

avril :

21 – **Liberté académique et démocratisation** de l'enseignement. — Gabriel Gagnon.
(Problèmes financiers, cogestion et syndicalisme, programmes, qu'est-ce que l'université?)

1960 : janvier :

26 – Grève de la faim : 15 étudiants de McGill jeûnent.
(But : promouvoir la fraternité humaine).

octobre :

20 – Où est le problème? — Michael Doyle.
(L'AGEL doit être autonome vis-à-vis le **Carabin**. L'affaire Dora : le recteur n'est pas autorisé à sévir).

1961 : février :

16 – Plus de bourses.
(Nombre plus grand de bourses, mais données par le provincial).

23 – Séparatisme. — Simon Montminy, Yvon Roy, Bertrand Lavoie, Georges Larouche.
(Avantages, désavantages. Conclusion : un rêve).

avril :

20 – Mémoires des étudiants de Psychologie et d'Orientation.
(Pour l'établissement immédiat d'un institut de Psychologie).

octobre :

19 – La marche des 73 heures. — Marc Perron.
Manifestation d'une durée de 73 heures des étudiants canadiens à Ottawa contre la politique tolérante du gouvernement canadien au sujet des armes nucléaires).

26 – Et le ministre responsable des loisirs? — Roger D'Amours.
(Le loisir est un problème de civilisation : il faut créer un ministère des loisirs).

26 – Les taudis, ou quand la misère se fait architecte.
(Prise de conscience du problème de la pauvreté : les gouvernements doivent agir au plus tôt).

novembre :

9 – Québec vend son âme au diable.
(La ville s'anglicise : affiches commerciales et touristiques).

20 – Le français, seule langue... — Bastion Bernier.
(Pour que le français soit seule langue officielle au Québec).

1962 : janvier :

18 – Tel laïc, tel clerc! — Denis de Belleval.
(Réforme de la société : elle est trop cléricalisée).

février :

22 – La bourse ou la vie. — Denis de Belleval.
(Tract lancé dans la ville de Québec : les étudiants se sont fait couper leurs prêts).

septembre :

20 – On ferait la grève. — anonyme.
(Menace de grève à la faculté de Droit si aucune suite n'est donnée au mémoire des étudiants).

27 – Examen critique des méthodes d'enseignement de l'université. — Henri Brun.
(Pour une méthode suggestive : professeurs en équipe avec les étudiants, séminaires, travaux pratiques).

novembre :

20 – Journalisme à l'Université Laval. — anonyme.

décembre :

13 – L'AGEL blâme D. Gordon : L'exécutif exige sa tête. — anonyme.
(Blâme porté à cause des propos injurieux de M. Gordon sur la nation Canadienne-Française).

1963 : janvier :

31 – Les étudiants perdent patience, M. le ministre.
(Si les prêts et bourses n'arrivent pas, menace de marche sur le Parlement).

février :

28 – Le Comité exécutif passe à l'action : Plainte à la régie; boycottage de Fournier.
(Boycottage des autobus Fournier : L'AGEL organise temporairement son propre système d'autobus).

mars :

20 – L'usine à diplômer. — Denis de Belleval.
(Conception de l'université : L'université a son vrai sens dans la cogestion).

avril :

26 – L'AGEL se prononce contre les armes nucléaires.

octobre :

10 – M. Lesage, il faut que ça change! — Michel Bellavance.

(Pour valoriser la fonction publique, création d'une Ecole Nationale d'Administration).

17 – Les policiers étudiants.
(Dénonciations des policiers déguisés sur le campus).

24 – M. Lesage, ça presse! — Claude Beauchamp.
(Contre le système prêts-bourses, pour la gratuité scolaire et le pré-salaire).

31 – La cogestion. — Jacques Dagneau.
(L'AGEL demande que soit appliqué le système de cogestion à l'université : administration de l'université par tous les intéressés).

novembre :

14 – L'anglais en même temps que le petit catéchisme. — André Joyal.
(Contre l'enseignement de l'anglais au niveau primaire).

1964 : février :

20 – Objectif : Cogestion. — Pierre Fortin.
(La cogestion ne doit pas être une concession de la part des administrateurs mais une reconnaissance de l'état adulte des étudiants).

20 – Cafétéria. — Denise Gingras.
(Menu peu varié, froid. Salle privée pour les professeurs).

mars :

12 – Pour un Québec libre. — Lise Caron Pierre Fortin, Yves Mailhot, Pierre Boucher, Claude Beauchamp.

avril :

1 – Marche sur le Parlement.
(Raison : Préparer Lesage à revendiquer lors de la prochaine Conférence fédéro-provinciale).

octobre :

1 – La révolution étudiante. — Pierre Nadeau.
(Révolution étudiante, engrenage de la révolution québécoise).

16 – Quand le masque tombe et que les matraques matraquent. — Pierre Nadeau.
(Crainte pour la liberté d'expression après "le samedi de la matraque").

16 – Destitution et excuse exigée... Conséquences de la visite royale.
(L'AGEL demande la destitution de MM. Nadon, Descent et Lemire; elle exige que des excuses soient faites au peuple de Québec; sinon menace de manifestation).

29 – Le droit de manifester. — Pierre Nadeau.
(Article dirigé contre M. Wagner, contre le "samedi de la matraque").

novembre :

12 – Le Québec, trahi! — Marcien Roy.
(Plaidoyer pour l'indépendance du Québec).

19 – La PEN en faveur de l'Indépendance. — Jacques Lemieux.
(La PEN se prononce pour la souveraineté et l'indépendance du Québec, liens économiques forts avec le Canada, négociations de collaboration avec le Canada, République du Québec).

26 – Un statut spécial pour le Québec. — Robert Marceau.
(Au Comité parlementaire sur la Constitution, l'AGEL réclame une symbolique autre que celle de la Couronne, les responsabilité de la Radio et de la Télévision française, le droit criminel, le domaine de l'éducation et du bien-être social).

26 – Après le nationalisme... — Pierre Nadeau
(Nationalisme des Québécois — Nationalisme de colonisés).

26 – Le Rapport Parent : Un rapport révolutionnaire. — Jacques Pelletier.

décembre :

10 – La révolution trahie. — Gérard Bouchard.
(Plaidoyer contre la tranquillité).

1965 : janvier :

21 – Grève en Economique.
(Raison : Manque de politique d'ensemble, absence de leadership et de recherche, manque de dynamisme).

février :

25 – Un appel aux vrais Québécois. — Yves Mailhot.
(Demande d'une grève symbolique de 1 jour des étudiants du Québec contre le gouvernement qui a adopté la formule Fulton-Favreau)

mars :

4 – Le droit de Connaître.
(Demande de la levée de l'Index à l'Université).

11 – La pauvreté à Québec. — Véronique Poussard et Pierre Jobin.
(Exemple de pauvreté; ce que l'étudiant doit faire).

avril :

1 – Oui, nous allons vaincre. — Lise Garon, José Igartua.
(2,000 étudiants de l'UGEQ : sit-in au consulat américain à Montréal, appui aux revendications des noirs américains. Reproches à l'Agel d'être absente).

8 – Laval : A quand la démocratisation? — Michel Draper.
(Civiliser l'administration de l'Université).

octobre :

5 – Appuyer ou contester le régime. — Jacques Pelletier.
(Le régime est bourgeois : il faut garder une liberté face à lui).

5 – Grève en psychologie. — Jacques Côté.
(La grève dure depuis le 2 septembre : Les étudiants veulent comme directeur un vrai "psychologue" et de vrais "cours de psychologie").

12 – Objectif : Démocratisation. — Jacques Lemieux.
(Démocratisation de l'université : abolition des chartes royales et pontificales, chartes publiques et non-confessionnelles, Conseil d'Administration avec professeurs et étudiants).

26 – L'Université rebroue l'AGEL.
(L'Université ne tient pas compte du mémoire de l'AGEL pour la réforme des structures de l'Université).

décembre :

9 – Les "colles" anormales.
(Critique peu élogieuses des cours de l'Ecole Normale Supérieure).

1968 : janvier :

27 – Indépendance, Socialisme, Education. — Jocelyn Lavoie.
(Les trois priorités des étudiants).

février :

2 – Des étudiants ont manifesté chez Coke.
(Appui aux grévistes).

2 – Une grève qui dure depuis quatre mois. — Yvan Gagnon.
(Grand reportage sur la grève à Coca-Cola).

3 – L'Université du Québec. — Pierre Jobin.
(Démocratisation et non-confessionalité).

24 – La fin de l'opulence. — Jacques Lemieux.
(Contre le fait que McGill reçoit plus de subventions que les universités canadiennes-françaises).

mars :

3 – Les emplois d'été. — Jean K. Samson.
(Prise de conscience du problème).

septembre :

6 – Aide financière.
(Appel pour ne pas payer les frais de scolarité à la rentrée, parce que le gouvernement a dit non à l'accessibilité gratuite à l'éducation).

27 – Johnson, les pieds dans les plats. — Denis Lemieux.
(Manifestation lors de la venue de Johnson à l'université : pour la création d'un nouveau système de prêts-bourses).

octobre :

18 – L'AGEL prend ses responsabilités.
(Refus de toute ingérence de l'Université Laval dans les affaires internes de l'AGEL, protection du **Carabin** à propos de la re-publication de "l'affaire Dora").

25 – La violence éclate à Lachute. — Pierre Jobin.
(Manifestation des étudiants à la résidence de M. Ayers).

novembre :

10 – Pour la suite d'une ville. — Jean et Robert Beaudoin.
(Grève à la Dominion Ayers à Lachute : appui aux grévistes).

10 – Yankees go home.
(Pétition pour le droit d'un peuple à l'auto-détermination et pour la fin de la guerre au Viet-Nam).

15 – Les jeunes contre les croulants. — Jean Laliberté.
(Cesser de penser en termes d'étudiants, mais en termes de mouvements de jeunes; il faut institutionnaliser les conflits de générations, moteurs du changement social).

décembre :

8 – L'AGEL ne participera pas aux fêtes du Centenaire.

13 – Manque de civisme à la bibliothèque. — Jacques Mathieu.
(Vols d'articles, destructions de parties d'ouvrages, classements inadéquats, privilèges aux professeurs).

15 – Fond d'aide pour Vallières-Gagnon. — Jean Laliberté.
(Campagne de souscription pour leur venir en aide).

1967 : janvier :

26 – Les étudiants manifestent.
(Manifestation devant le Parlement pour protester contre l'oubli du plan sur l'accessibilité générale à l'éducation).

février :

7 – Le LSD, l'expérience psychédélique et les jaux : une critique. — François Gobeil.
(Que sont les substances psychédéliques, comment elles fonctionnent, comment s'en servir, contrôle de la société?).

21 – Contre le Bill 25 — Pierre April, Ls-Phil. Boucher, Jean-Jacques Bernier.

novembre :

7 – Les filles, agents de perditions éternelles. — Ronald Lanthier.
(L'interdiction d'amener des filles aux résidences des étudiants est ridicule).

23 – Quand les étudiants manifestent. — Jean Thivierge.
(Manifestations devant le Consulat américain à Québec contre la guerre au Viet-Nam).

décembre :

5 – De la soumission à la bataille rangée. — Jean Thivierge.
(Le rapport entre l'administration et les étudiants est un rapport entre père et enfant; les étudiants doivent se faire traiter en adultes).

14 – Quand les étudiants deviennent la propriété privée d'une institution. — Jean Thivierge.
(Expulsion de 2 étudiants du Pavillon Lemieux sans préavis).

19 – Les CEGEP en ébullition à Montréal. — Michel Jarry.
(Troubles dans les futurs CEGEP entre étudiants et administrateurs).

1968 : janvier :

25 – Quand supprimera-t-on les examens?

25 – Le cours magistral.
(Manifeste contre le cours magistral).

25 – La jeunesse en face du combat armé et de la non-violence. — Jean Thivierge.
(Apologie du vrai révolutionnaire).

25 – Les manifestants reviennent les bras chargés de promesses et d'engagements du gouvernement.
(Manifestation pour l'accessibilité financière de l'étudiant à l'éducation).

novembre :

19 – Bilan 14 novembre. — Félix Maltais.
(Journée d'étude à l'Université Laval décrétée par l'administration : étude du Rapport Roy).

26 – Les Zoïes de la participation. — Julien Painchaud.
(Représentation des étudiants au sein des facultés : des chiffres).

1969 : janvier :

9 – L'imagination en quarantaine. — Félix Maltais.
(Nécessité de leaders étudiants pour aller au peuple, condition de la participation réelle).

février :

5 – La publicité : dictature et anarchie.
(Exploration des influences de la réclame publicitaire pour mieux se munir contre elle).

mars :

13 – Terrorisme et opposition. — Julien Painchaud.
(Le terrorisme est dû au régime parlementaire bourgeois).

avril :

2 – McGill Français.
(Pour la manifestation, contre l'attitude du chef Gilbert).

Le Quartier-Latin, de 1923 à 1969

Une analyse des phases du mouvement étudiant au Québec,
par Jean-Jacques Pelletier et Jacques Rousseau (*).

Après trois chronologies relatives au monde étudiant québécois, nous faisons une analyse d'un témoin de l'évolution des cinquante dernières années, sans toutefois porter un jugement sur sa représentativité de l'époque (N.D.L.R.).

Par le présent travail, nous voulons vérifier une hypothèse sur les phases de l'évolution du mouvement étudiant au Québec (1). Après l'avoir exposée brièvement, nous tenterons d'en éprouver la valeur à partir d'une source originale : le **Quartier-Latin,** journal des étudiants de l'Université de Montréal, publié de 1921 à 1969.

Hypothèse sur les phases du mouvement étudiant au Québec

Les phases du mouvement étudiant sont décelables tant à partir des idéologies exprimées par les étudiants qu'à partir du type d'université où vivent ces mêmes étudiants. L'application de ce double critère au **Quartier-Latin** suggère de distinguer trois temps importants, que nous appellerons traditionnel, "libéral", et socialiste.

A - **Phase traditionnelle.**

Jusqu'aux années 50, l'université n'a guère évolué : fondée par l'Eglise, elle est le lieu où se recréent et se justifient les valeurs et les traditions d'une communauté, d'une entité nationale, religieuse et culturelle; dont l'Eglise affirme bien haut la noblesse et la supériorité. Dès lors, il n'y a pas "d'idéologies étudiantes", ni de mouvement étudiant : tout au plus existe-t-il des activités étudiantes. L'étudiant vient à l'université pour y être **socialisé** à l'intérieur d'une profession établie, et le statut de l'étudiant comme tel est pré-déterminé.

B - **Phase "libérale"** : 1950-1963.

Au cours des années 50 et durant les premières années de la révolution tranquille, l'université se transforme sous la pression des changements économiques et sociaux. L'accent est mis sur la modernisation; l'université a fonction de dispenser un enseignement scientifique et de former les hommes dont l'industrie et l'administration ont besoin. Les étudiants, à partir de 1955, se lancent dans cette idéologie libérale de mise à jour et de rationalité, et réclament une plus grande démocratisation de l'enseignement. Cependant, on ne peut parler de mouvement étudiant, car les étudiants se définissent plutôt comme l'intelligentsia d'un mouvement populaire. Il n'y a pas de problèmes étudiants non plus; il n'y a que les aspects étudiants d'un problème national. Ce problème en est un d'intégration sociétale: intégration de l'économique dans le politique et le culturel, et du culturel et du politique dans l'économique. L'action étudiante est plutôt un désir de progrès qu'un rejet du conservatisme social.

C - **Phase socialiste** : 1963-1969.

L'université devient une institution plus indépendante des autres systèmes (valeurs, professions...), mais aussi plus intégrée à l'ensemble du développement économique et social. Son rôle n'est pas tant de diffuser des connaissances que de produire du savoir.

L'idéologie des étudiants, au début de cette période, est socialiste : le sort des étudiants est lié à une libération de la classe ouvrière; c'est l'âge du syndicalisme étudiant. On ne peut parler alors d'un mouvement étudiant vraiment autonome, car c'est par la révolution prolétarienne que la libération serait possible. Mais une évolution se produit, et l'étudiant se voit de plus en plus comme un acteur en ce lieu d'éducation, un acteur parlant en son nom propre, et avec des problèmes bien à lui. Dès lors, la contestation aura pour objet les nou-

---

(*) PELLETIER, Jean-Jacques, étudiant en Philosophie à l'Université Laval.
ROUSSEAU, Jacques, étudiant en Sociologie à l'Université Laval.

(1) Ces hypothèses sont exposées dans un article de François Béland, publié par **Bilan et Prospectives,** du Ministère de l'Education, Bulletin 5, mai 1969.

veaux centres de décisions, le droit à l'utilisation du savoir, etc... Mais déjà c'est la période actuelle, et la source de matériel est tarie, car le **Quartier-Latin** cesse de paraître en 1969.

Avant de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse sur les 3 phases de l'action étudiante, examinons nos sources...

Le Quartier-Latin, source prévilégiée

Le Quartier-Latin, journal des étudiants de l'Université de Montréal, parut pour la première fois en 1921, et il termina ses opérations l'an dernier. Lu et écrit par les étudiants de la plus grande université française du Québec, il nous semble un témoin essentiel dans l'étude du mouvement étudiant. L'analyse du contenu d'un journal, surtout d'un journal qui se transforme rapidement, n'est pas chose aisée. En effet, il est presque impossible de codifier toute l'information contenue dans ce médium, dont l'activité s'étend sur une période de près de cinquante ans, parce qu'il faudrait distinguer :

- la nature de l'article : éditorial, chronique, nouvelle, commentaire, lettre, critique, dissertation, discours, caricature;
- l'auteur : étudiant, professeur, administrateur, équipe de rédaction, personne hors de l'université;
- les circonstances de publication;
- l'importance accordée à tel article, sa place dans le journal.

De la même façon nous ne pouvons mesurer l'impact de cette information sur les étudiants, le pourcentage de lecteurs, etc...

Il semble évident qu'un journal étudiant remplit des fonctions fort différentes, comme informer, représenter les étudiants, "faire passer une idée, un message", commenter une situation...

C'est cet aspect que nous retenons dans notre analyse : quelle que soit la forme d'un texte ou son auteur, il est indicatif des idéologies des étudiants en tant que rationalisation d'une situation dans laquelle ces derniers évoluent.

Notre hypothèse de départ porte sur l'évolution du mouvement étudiant : c'est pourquoi nous retenons avant tout les "articles de fond", les éditoriaux, les commentaires, les caricatures, en laissant de côté ce qui a trait à la simple nouvelle, de même que les pages portant sur le sport ou les activités artistiques.

Nous ne faisons pas d'hypothèse sur l'évolution du journal lui-même, mais bien sur la réalité qu'il nous révèle. Nous pensons que, envisagé sur une période assez longue, il représente réellement les étudiants... Aussi faut-il prévilégier les thèmes les plus fréquents, et laisser de côté les circonstances particulières donnant lieu à telle ou telle publication, de même que les caractéristiques de tel ou tel auteur.

Parmi ces thèmes plus fréquents, nous en distinguons cinq principaux :

1. **L'éducation** : place des étudiants, organisation, rôle de l'université, pédagogie, recherche.
2. **Le système social en général** : rapports économiques, problèmes sociaux et politiques.
3. **Le nationalisme.**
4. **La vie étudiante**, problèmes d'organisation, la vie à l'université.
5. **L'action étudiante**, l'aspect "manifestation"...

Pour chaque période, nous devrons examiner :

- l'importance relative accordée à chaque thème,
- la façon spéciale d'aborder chacun de ces thèmes.

Analyse des textes du Quartier-Latin

A - Phase 1, 1923-1950.

Durant cette période, le journal publie des articles diversifiés qui manifestent toutes les tendances. Il n'y a pas de lien ni d'unité de pensée, comme on retrouvera par la suite; il s'agit plutôt du genre "journal de collège", où chacun peut écrire ce qui lui tient à coeur.

Les thèmes qui reviennent le plus souvent sont, par ordre d'importance :

- le nationalisme,
- le système social,
- la vie étudiante,
- l'éducation,
- l'action étudiante (1).

(1) Nous donnons la date de parution, le titre et parfois un court résumé.

1 – **Le Nationalisme :**

1923 : décembre :

7 – Campagne de souscription pour les Canadiens-Français de l'Ontario.

1924 : avril :

4 – Dollard à l'université (pour une fête du patriotisme).

1925 : décembre :

24 – L'Unité Nationale par l'enseignement des deux langues à tous les canadiens.

1929 : février :

7 – Le français dans les textes officiels (protestation).

1933 : février :

2 – Manifeste de la jeune génération. Campagne pour faire signer le manifeste rédigé par André Laurendeau (sur la langue, l'anglicisation, etc...).

1935 : décembre :

19 – Nos étudiants et le destin national. Contre l'unilinguisme anglais à Montréal.

1936 : mars :

5 – Achetons chez-nous.

octobre :

16 – Séparatistes, tous les jeunes dignes de ce nom doivent l'être.

1938 : décembre :

2 – Etat français et séparatisme. Exposé des deux thèmes, sans prise de position.

1941 : avril :

– Numéro spécial : Le problème Canadien-Français.
La Province de Québec est-elle un Etat?

1942 : mars :

13 – Montréal est-il français?

1945 : novembre :

27 – Exigeons un drapeau canadien.

1947 : janvier :

31 – J'ai honte d'être canadien. Le Canada est une justification de l'absurde.

décembre :

5 – Numéro spécial : La Confédération, échec ou succès? Faut-il croire à la Confédération? — François Albert Angers...

1948 : février :

6 – Sommes-nous des fanatiques? — J.-Marc Léger.
Le nationalisme est orienté vers la fraternité internationale.

octobre :

22 – Le nationalisme est conforme à l'histoire.

1949 : novembre :

15 – Série d'articles sur la complémentarité ou l'opposition du nationalisme et de l'internationalisme.

L'unité de cette période vient du fait que le nationalisme est perçu comme une réalité culturelle. La guerre et la conscription donnent lieu à des articles violents, et même à une percée du séparatisme. Toutefois, ceci mis à part, on traite du nationalisme d'une façon abstraite, sans implications politiques : drapeau, langue, internationalisme, devoir national, sont les concepts qui reviennent le plus souvent.

2 – **Système social.**

Nous entendons ici tout ce qui traite de l'organisation sociale, de la politique, de l'économie et même des valeurs qui sous-tendent le système, sauf le nationalisme qui forme un thème à part.

1923 : décembre :

Nécessité de fonder un cercle d'Etude Politique à l'université pour former de meilleurs citoyens.

1925 : mars :

12 – Eloquence des chiffres. Pour l'émancipation économique du Québec.

1928 : octobre :

11 – La Machine. Elle modifie le milieu humain et bouleverse l'ordre social.

1936 : février :

20 – Le progrès défavorise la personnalité, le génie inventif, la santé physique et intellectuelle de la nation.

mars :

12 – Doit-on socialiser les services médicaux?

1937 : février :

20 – De la viande pour les abattoirs britanniques. Contre la participation à la guerre.

1945 : novembre :

9 – Obligation pour l'étudiant universitaire de

s'intéresser aux problèmes ouvrier. — Jacques Hébert.

1947 : mars :

14 – La religion de l'obscène. Contre l'obscénité.

1948 : mars :

16 – La cogestion des entreprises.

janvier :

21 – Justice ou légalité. (Sur la grève des enseignants).

1949 : novembre :

29 – Doit-on être anticlérical?

On trouve également des articles théoriques sur le communisme, bons et mauvais côtés... de même que des articles "féministes".

Un mot peut qualifier tous ces écrits : ils sont académiques : ce sont des études théoriques sur des "questions sociales". Mais l'ensemble du système est accepté, et les notions de progrès, de technocratie, de machinisme, d'économie, sont examinées de l'extérieur, comme aussi le communisme. Cela fait partie des études sociales, au sujet desquelles l'étudiant se doit de posséder quelques notions.

La première fonction de ces articles, c'est l'information. L'étudiant n'apparaît pas tellement impliqué dans ces questions; mais plutôt il s'interroge, en vue d'intégrer ces nouvelles réalités. On ne fait pas état de transformations à effectuer, mais plutôt d'une culture sociale à acquérir.

3 – Vie Etudiante.

Ce thème occupe une place assez importante dans le journal.

1924 : février :

Pétition pour prolonger les heures d'opération des tramways.

octobre :

La crise du logement (pour les étudiants).

1926 : mars :

Sur l'apathie des étudiants.

1929 : février :

28 – Les étudiants manquent d'argent.

1931 : janvier :

Nous voulons un stadium.

1932 : janvier :

Requête à la commission du tramway.

1943 : février :

Tramway et logement.

1949 : février :

L'équipe du **Quartier-Latin** est remerciée de ses services.

Voilà quelques exemples choisis parmi une abondante chronique sur la vie étudiante. Il y aurait également quelques textes ironisant sur la censure imposée au journal, ou d'autres décrivant l'étudiant comme un joyeux carabin... Au fond, deux problèmes ressortent avant tout : transport et logement, sur lesquels on revient à chaque année. On se lamente de ce qui déplait, mais sans identifier tellement le ou les responsables, et sans préciser de solutions nouvelles. La raison en est peut-être que l'étudiant se définit comme quelqu'un en transition, un futur professionel, et qu'il accepte son sort actuel sans trop de mal.

4 – Education.

Le thème de l'éducation n'est traité qu'occasionnellement, et encore dans ses aspects secondaires; c'est surtout par le biais de ses rapports à la profession qu'on s'intéresse à cette réalité.

1923 : décembre :

Plus de sciences et moins de littérature dans l'enseignement.

1924 : avril :

Lacunes dans l'enseignement des sciences dans les collèges classiques.

1932 : décembre :

L'encombrement des professions libérales et la misère des Canadien-Français.

1943 : janvier :

Manque de débouchés pour les diplomés.

mars :

Les collèges classiques enseignent une culture morte.

1946 : décembre :

L'étudiant est à l'origine et au terme de l'université. Contre les cours ternes.

1947 : novembre :

A quand la véritable démocratisation de l'université? — Camille Laurin.

1948 : mars :

L'université dans la nation. Bon enseignement, mais qui n'imprègne pas le peuple.

1950 : février :

Fraternité d'étudiants, salut du monde. (J.-M. Léger).

On accepte donc le rôle de l'université, qui est de fabriquer des professionnels et de dispenser un enseignement. Pourtant, vers les années 1945-50, on commence à s'interroger sur la place de l'étudiant à l'université, et sur la fonction sociale de cette université, surtout dans ses relations avec "le peuple", les ouvriers . . .

5 – **Action Etudiante.**

Il n'y a que très peu de reportages d'action étudiante.

1923 : décembre :

Manifestation de solidarité avec les Canadiens-Français d'Ontario et de l'Ouest.

1940 : mars :

Marche pour qu'on achève la construction de l'université.
Manifestation contre l'augmentation des prix des billets de tramways.

Conclusion

Au cours de cette période, le journal semble composé d'une série d'éléments non intégrés. Ce sont des commentaires sur des sujets différents, dans tous les domaines et il ne semble exister aucune perception cohérente de l'étudiant, de l'université, ou de la société.

Le journal, d'ailleurs, ne veut pas d'idéologie; organe de l'association générale, son rôle est d'informer et de donner une "culture sociale" à l'étudiant.

Le seul thème où nous remarquons une certaine évolution, c'est celui de l'éducation d'abord axée sur la profession, elle devient un phénomène "social", intéressant le peuple, et qu'il faut démocratiser.

B - Période 1950-1963.

Durant cette période, c'est le thème de l'éducation qui passe au premier rang, tant par la quantité des articles que par la nouveauté des idées qui y sont exprimées. L'étudiant ne se voit plus uniquement comme un futur professionnel, mais comme un travailleur intellectuel à part entière.

Au deuxième rang viennent les articles et documents sur le système social : beaucoup de matériel ici, mais moins original, soit des discussions sur le socialisme, le communisme, le cléricalisme, l'immoralisme politique au Québec. Vers les années 60, cependant, ce thème devient plus "engagé", et le journal se transforme : d'un exposé d'opinion, il évolue vers les prises de position catégoriques qui privilégient la transformation par un appel au socialisme. L'action-contestation et le reportage de manifestations prennent de l'importance : lobbying à la porte de Duplessis, campagne contre la censure, etc . . .

Le nationalisme retient moins l'attention et demeure fort théorique. La vie étudiante a moins de place parmi les articles de fond et passe au chapitre des faits divers : les problèmes de cafétéria, de transport et de logement sont subordonnés à la place de l'étudiant dans la société et à l'organisation universitaire. Les principaux rédacteurs sont : Pierre Perreault, Marc Brière, Hubert Aquin, Marcel Faribault, Gilles Lortie, J. Yvan Morin et Jacques Guay.

1 – **Education**

1950 : mars :

Université libre (non contrôlée par le gouvernement).

1951 : mars :

Esclavage à l'Université de Montréal.
Pour un travail plus personnel.

1952 : février :

29 – L'université, un cloître? Nécessité pour la société d'intégrer les intellectuels.

mars :

7 – L'université dans la cité.

octobre :

16 – Où vont vos ingénieurs? importance de l'ingénieur pour l'avenir.

décembre :

11 – Syndicalisme étudiant au Canada. (Ce serait possible). Définition de l'étudiant : jeune travailleur intellectuel.

1953 : mars :

Le problème de l'université réservée aux riches.

mars :

Il faudrait plus d'argent dans l'éducation.

septembre :

Les Etudiants, une classe à part! Le mythe de l'élite qui se prive en vue du futur . . .

1955 : mars :

Numéro spécial sur l'université : tour d'ivoire ou maison de verre? Rôle social du professeur. Recherche ou enseignement? Ecole professionnelle ou maison du haut savoir?

1956 : octobre :

Pour la gratuité scolaire.

décembre :

L'université et ses projets (le Recteur). La Recherche, et la vocation nationale de l'université.

1957 : février :

Finances de l'Education. Il en faut encore plus.

mars :

Gratuité de l'enseignement. Oui, pour plus d'accessibilité.

septembre :

Etatisation des universités. Solution possible et risquée.

décembre :

Réquisitoire contre l'administration de l'université. "La vérité ne craint pas la lumière".

1958 : janvier :

Syndicalisme étudiant. Définition.

février :

Syndicat étudiant canadien-français. (Il est en voie de formation).

mars :

Moins de bacheliers vers les carrières parasitaires? Cela peut dénoter une conception démodée de l'utilité.

septembre :

Du nouveau au Parti Socialiste Démocratique. On accepte la critique et la discussion.

septembre :

Le Quartier-Latin demande liberté d'expression à l'A.G.E.U.M. (Association Générale des Etudiants de l'Université de Montréal).

septembre :

Le Quartier-Latin acusé de partisanerie.

décembre :

Mémoire demandant un système de prêts-bourses.

décembre :

L'universitaire est-il hors-cadre? Problème de l'intégration des étudiants.

décembre :

Mêlez-vous de vos affaires : réponse de Duplessis au mémoire étudiant.

1959 : mars :

Les professeurs demandent la gratuité scolaire.

octobre :

Bourrage de crâne. L'enseignement ne respecte pas les goûts et aptitudes personnelles.

décembre :

Pour une doctrine étudiante. Conditions matérielles nécessaires à l'étudiant. Intégration sociale nécessaire.

1960 : janvier :

La tour d'ivoire. Les étudiants ne s'occupent pas de la vie publique.

mars :

Mémoire au Gouvernement sur la réforme en éducation. Pour la gratuité. Pour une commission d'enquête.

mars :

La manne oublie de tomber (en éducation).

1961 : avril :

La charte étudiante. Travailleur intellectuel. Droit d'association.

novembre :

Le journalisme étudiant a droit de cité.

novembre :

Le mouvement laïque à l'université.

novembre :

L'étudiant et l'engagement. Nécessité de l'action.

1962 : février :

Démocratisation de l'université. Question d'accessibilité et d'éveil de la conscience ouvrière.

février :

Les employés sont syndiqués, grâce à l'initiative de trois étudiants en Droit.

février :

Les étudiants, maîtres chez-eux (par le syndicalisme).

septembre :

L'A.G.E.U.M., au service de la Nation (thème officiel cette année).

octobre :

Fini le folklore, les étudiants passent à l'action.

1963 : février :

Les étudiants crèvent de faim, mais le Gouvernement ne semble rien faire.

mars :

Numéro spécial : Le syndicalisme étudiant au service de l'étudiant, de l'université (co-gestion), de la Nation.

Cette période marque le début d'une prise de conscience, par l'étudiant, de sa situation dans l'université et dans la société; il n'est plus simple spectateur se préparant à une profession, mais il a une fonction sociale qu'il remplira en se syndiquant. Cette conscience est double :

a) Conscience d'un système d'éducation à repenser (financement, pédagogie, etc . . .).

b) Conscience de l'exploitation ouvrière.

2. **Système Social.**

1950 : février :

La jeunesse a un rôle politique qui n'est pas nécessairement lié à un parti. Socialisme et syndicalisme.

octobre :

Pour la liberté de parole.

1951 : janvier :

Nuances sur le communisme.

1952 : janvier :

Le communisme à l'assaut des universités.
Charge contre ce "complot".

1955 : février :

La censure.

1956 : septembre :

Immoralisme et immaturité politique au Québec.

octobre :

Le socialisme, pour ou contre?

octobre :

Le Rassemblement (P.E. Trudeau), Mouvement d'éducation et d'action politique. "Faire passer la politique du plan des passions à celui de la raison."

1957 : mars :

Contre l'assurance-santé, par deux étudiants en médecine, Marc Lavallée et Jean-Louis Mongeau.

octobre :

Publicité pour Jean Drapeau et son équipe.

octobre :

Le Parti de l'Avenir? Parti Socialiste Démocratique, avec Michel Chartrand.

1958 : janvier :

C.T.C. (Confédération des Travailleurs Canadiens), puissance ouvrière.

octobre :

Contre Duplessis et la grande noirceur. — F. Laurendeau.

1959 : janvier :

Appui à la grève de Radio-Canada.

septembre :

Mgr. Lussier met les étudiants en garde contre la politique.

septembre :

Vive Cuba libre (Visite de Castro sur le Campus).

septembre :

Série d'articles sur les tabous au Québec.

1960 : février :

Abolissons la peine de mort.

novembre :

Plusieurs articles contre la censure (journal, T.V., cinéma).

1963 : mars :

Numéro spécial sur la planification.

Durant cette deuxième phase, l'aspect "information" cède le pas à l'aspect "critique de la situation". On définit des systèmes "meilleurs", on pointe les secteurs où la situation

est mauvaise, et surtout on identifie les responsables : le Gouvernement, Duplessis, les capitalistes, etc . . .

3 – **Action**

1952 : mars :

13 – Un embryon de grève à l'université. Question de soupape.

octobre :

2 – Manifestation de 4,000 étudiants, au sujet de tramway. Nous existons; il s'agissait de le montrer à tous.

1956 : octobre :

Marche sur le pariement de Québec.

1958 : mars :

Grève sur le campus, pour forcer Duplessis à recevoir les représentants étudiants.

avril :

Lobbying des trois étudiants.

1962 : décembre :

Manifestation anti-Gordon.

Ici, il ne s'agit plus de simples activités étudiantes, parce que l'étudiant parle "en son nom", qu'il se sent impliqué dans le système et qu'il est prêt à faire quelque chose, même si cette action est encore minime. Identifié, il est prêt à entrer dans la lutte.

4 – **Nationalisme.**

1951 : mars :

16 – La chance canadienne. Nous sommes au carefour des civilisations européennes et américaines.

1952 : février :

Il faut mettre un frein à la centralisation (fédérale).

1955 : septembre :

Fédéralisme, juste milieu.

1956 : mars :

1 – Complexe d'infériorité des Canadiens-Français.

septembre :

Immigration nationale ou humaine?

octobre :

Internationalisme ou chauvinisme? L'ère est à l'internationalisme.

1958 : janvier :

Satire de "l'animal fédéraliste".

janvier :

Satire de "la bestiole régionaliste".

novembre :

L'indépendance du Québec. Résumé d'une thèse.

décembre :

Achat chez-nous.

1961 : mars :

L'indépendance du Québec : évolution ou aberration?

septembre :

Prise de position nationaliste du **Quartier-Latin.**

décembre :

Le Canada, une réalité de papier.

1963 : mars :

Limites de nos espoirs. Numéro spécial sur les possibilités du Québec.

Par rapport à la période précédente, l'évolution est très lente : il s'agit toujours de théories, d'exposés d'opinion, de nationalisme culturel. Ce n'est qu'en 1963 qu'on trouve des articles sur les possibilités économiques du Québec et la planification urgente à effectuer. Le journal comme tel commence à prendre position.

5 – **Vie Etudiante.**

1953 : février :

Difficultés financières de l'étudiant.

1955 : janvier :

Pétition au Gouvernement pour des prêts étudiants.

1960 : mars :

Querelle sur l'obscénité d'une photo du journal.

Ce thème est abordé par les autres thèmes du journal. Il n'y a plus tellement "d'activités étudiantes" comme telles, puisque les événements sont rationalisés et rattachés au syndicalisme, ou à l'évolution socialiste de la Société Québécoise.

Le journal a subi une modification très importante après les années 50. De simple tribune d'opinion et de médium d'information, il

devient plus combatif et plus unifié; les articles portant sur des "transformations à effectuer" ne sont plus une description ou une analyse théorique. Ce changement s'est opéré difficilement, parce que l'A.G.E.U.M. et plusieurs étudiants refusaient cette fonction de combat et de "partialité". C'est Jacques Guy qui suscita le plus de controverses à ce sujet. Il réussit quand même à conserver son poste au journal, et dès lors, celui-ci allait devenir une tribune pour la minorité agissante.

Bien qu'il ne faille pas encore parler de mouvement, les éléments sont tout de même là, puisqu'on a défini l'opposant et suggéré les moyens de le combattre : le syndicalisme.

C - Troisième phase : 1963-1968.

Notre cadre d'analyse en cinq thèmes est plus difficile à appliquer ici, car le journal, plus engagé, est plus homogène. Les thèmes sont devenus des dimensions de l'action : action en éducation ou intervention dans le champ social. La "vie étudiante" est reléguée au dernier rang dans les préoccupations du journal, et le nationalisme n'est plus qu'un environnement de l'action. Par conséquent, il n'y a que très peu d'articles portant directement sur le sujet.

1 – **Action Etudiante.**

1963 : septembre :
Boycottage de la cafétéria. (hausse des prix).

1964 : février :
Réorientation de l'opération gratuité scolaire.

février :
L'Equipe du **Quartier-Latin** démissionne.

mars :
L'A.G.E.U.M. marchera sur Québec le 1er.

mars :
La grève s'est déroulée dans l'ordre (pour appuyer l'A.G.E.U.M. dans ses négociations).

octobre :
Appui à la grève de la **Presse.**

1965 : janvier :
Les étudiants quittent la Société St-Jean-Baptiste.

février :
L'Action Sociale Etudiante commence.

mars :
L'U.G.E.Q. (Union Générale des Etudiants du Québec) marcherait sur le parlement.

mars :
L'U.G.E.Q. manifeste cet après-midi au consulat américain (sur le problème des Noirs).

octobre :
Des citoyens manifestent contre la peine de mort.

octobre :
Invitation à manifester devant le palais de justice (deux journalistes du Québec sont accusés d'outrage au tribunal).

octobre :
Des citoyens manifestent contre les procédures d'exception.

novembre :
Un groupe d'étudiants de droite incendient le **Quartier-Latin.**

décembre :
Piquetage commun U.G.E.Q. — C.S.N. devant Lagrenade Shoes.

1966 : janvier :
Appui à la grève de Coke.

février :
Boycottage de Coca-Cola : l'U.G.E.Q. fait front commun avec les mouvements ouvriers.

février :
Nous manifestons notre opposition à cette sale guerre (Vietnam).

mars :
Les étudiants des écoles d'art en grève.

mars :
Marche sur Québec si le gouvernement refuse l'abolition des frais de scolarité.

septembre :
Comité d'aide aux prisonniers politiques (F.L.Q.).

septembre :
Boycottons la cafétéria.

octobre :
Il faut aligner l'action des étudiants sur celle des ouvriers.

octobre :
Les Mercenaires d'Ayers assaillent les

manifestants (des membres de l'U.G.E.Q. et de l'A.G.E.U.M.).

novembre :

Solidarité avec Vallières-Gagnon (liste de noms).

décembre :

L'exécutif de l'A.G.E.U.M. démissionne.

1967 : janvier :

L'équipe du **Quartier-Latin** démissionne et revient.

septembre :

Dix étudiants en prison pour avoir essayé de voler le char anti-émeute de la Police Provinciale.

janvier :

Sept cents étudiants manifestent en faveur de la gratuité scolaire.

février :

Manifestation des jeunes socialistes, appui à Graceline Shoes.

février :

Contre le Bill 25, un front commun des syndicats.

mars :

Annonce d'une manifestation, la veille de Pâques, pour l'arrêt des bombardements au Vietnam.

septembre :

L'U.G.E.Q. se retire de deux comités du Ministère.

octobre :

Grève des étudiants à Sir George.

novembre :

Manifestation et teach-in organisé par l'A.G.E.U.M. sur le Vietnam.

novembre :

Deux mille manifestants à St-Hyacinthe (contre la guerre au Vietnam).

1968 : janvier :

16 - Manifestation prévue demain à Québec (prêts-bourses).

février :

Le lendemain de la grève (en Sciences Sociales).

mars :

Qui dynamitera la montagne?

mars :

L'A.G.E.U.M. est morte. Vive les étudiants. Inutilité de l'A.G.E.U.M.

septembre :

Ça bouge. Lutte H.E.C. — Science Sociales — Mise sur pied d'un secrétariat parallèle.

octobre :

Les CEGEP. Les faits. Journée d'étude occupation, assemblées, etc...

octobre :

Marche. Dix milles étudiants défilent.

octobre :

Echec de la contestation à l'université. Les faits.

novembre :

Alliance taxi-étudiants contre Murray Hill.

novembre :

L'A.G.E.U.M. se retire des structures de l'université.

novembre :

Le sit-in de l'U.G.E.Q. : un essai, (dans les bureaux du ministère de l'Education à Montréal).

1969 : janvier :

La répression.

mars :

La dissolution de l'A.G.E.U.M. et l'agonie du syndicalisme étudiant.

L'insistance sur l'action étudiante va de pair avec la ressemblance qu'on signale entre cette action et celle du mouvement ouvrier. En 1965, les titres ne disent pas "des étudiants", mais plutôt "des citoyens". Ce n'est donc pas, à proprement parler, un mouvement **étudiant** mais une sorte de mouvement social, par lequel les étudiants veulent être reconnus comme citoyens à part entière. De ce fait, l'éducation prend sa place comme phénomène social important, alors que réservée à une élite, elle était auparavant restreinte aux collèges et aux universités.

2 - **Education** (articles plus théoriques).

1963 : septembre :

Les étudiants sont "tolérés" à l'Université de Montréal.

novembre :

Il faudra socialiser les professions.

1964 : février :

L'université, hospice de jeunes vieillards.

novembre :

Congrès de fondation de l'U.G.E.Q.

décembre :

Opération 55. Reportage sur la tournée du ministre de l'éducation.

1965 : octobre :

Pour l'U.G.E.Q., une démocratie de participation.

novembre :

Une enquête sur l'infiltration communiste en milieu étudiant (laissée aux soins de Claude Wagner).

1966 : février :

La démocratisation des études, un problème de structures.

mars :

Gratuité scolaire immédiate (A.G.E.U.M.). Au lieu de la démocratisation des structures, un cheval de bataille concret.

septembre :

Mémoire de l'U.G.E.Q. au Gouvernement (un enseignement universitaire public).

octobre :

Notre future charte, (innacceptable, car trop faible représentation étudiante).

octobre :

Le congrès de l'A.G.E.U.M. Quarante étudiants seulement. L'administration répond qu'elle refuse de sacrifier son efficacité à cette apathie.

novembre :

impasse à l'université en 68 : le campus sera rempli à son maximum.

1967 : janvier :

Sur le comportement des étudiants. — G. Fortin. La révolution la plus efficace serait une étude rationnelle des professions au Québec.

septembre :

Le Gouvernement met le frein à l'accessibilité. L'entente avec l'U.G.E.Q. n'a pas été respectée.

février :

Une véritable co-gestion ou rien.

mars :

L'acquisition du savoir, une action. — Charles Gagnon.

septembre :

Quand l'université bouge. Rôle du journal : analyse et bilan de l'université et de la société.

septembre :

Il faut remettre l'éducation entre les mains du peuple organisé.

octobre :

Je vomis l'université qui se limite à la transmission de la culture.

1968 : janvier :

Pour qu'étudier ne signifie plus s'appauvrir.

janvier :

Vers une révolution planétaire. Il n'y a pourtant pas de socialisme universel.

février :

Mémoire de l'A.G.E.U.M. sur l'éducation des adultes.

février :

Lancement d'un manifeste : l'université, fabrique de ronds de cuir.

mars :

Réformons les professeurs qui nous déforment et les étudiants qui les encouragent.

septembre :

Numéro Spécial : rétrospective : on passe en revue toutes les facultés : évaluation, atmosphère, organisation, action en vue.

septembre :

Le milieu universitaire, ravalé par le système, plie sous le coup de "réformettes".

septembre :

Ca bouge. Débat H.E.C. — Sciences Sociales —, sur leur conception de l'étudiant et de l'université.

octobre :

Les professeurs ont la parole. Ce qu'ils pensent des étudiants et de l'université. Pas tous du côté des étudiants.

octobre :

Ce que les C.E.G.E.P. pensent des universités : ce sont des organisations bourgeoises, etc ...

novembre :

Manifeste du pouvoir étudiant.

novembre :

De futurs chômeurs à Poly.

décembre :

Un million pour assimiler les étudiants contestataires. (en les employant à l'Action Sociale Jeunesse).

décembre :

Société et éducation nouvelle. Essai de systématisation : autogestion, travail unifié, initiative de l'étudiant, etc...

1969 : janvier :

Les ratés de la révolution tranquille. Nous sommes les dernières buses de l'ère des Canadiens-Français. Demain, il y aura des Québécois efficaces.

janvier :

Lettre d'un ouvrier au **Quartier-Latin.** Les ouvriers devraient s'emparer de notre système d'enseignement et le réformer.

mars :

Dissolution de l'A.G.E.U.M. Le syndicalisme étudiant est-il en train de disparaître au profit d'une nouvelle forme de mouvement étudiant?

mars :

Deux ou trois choses que les Cégépois ont en tête. L'objectif : détruire les élites.

Ce thème de l'éducation est tout entier subordonné à celui de l'action, dont il est une justification ou une rationalisation. De fait, il n'apporte rien de neuf par rapport à la période précédente (dimension sociale de l'université, l'étudiant citoyen, etc.). La crise de 68 n'a pas tellement été commentée : on l'a décrite, de même que la répression, peut-être justement parce que l'action venait contredire bien des théories qu'on avait défendues auparavant, spécialement le front commun avec les ouvriers.

3 – Système Social.

1963 : décembre :

Le socialisme, seule issue.

décembre :

Les tribunaux sont-ils contre la justice?

1964 : avril :

Débourgeoiser pour socialiser.

septembre :

Le **Quartier-Latin** se découvre socialiste.

Conclusion d'une analyse des idées du journal depuis quelques années.

octobre :

Québec et les tontons-matraques (visite de la Reine).

1965 : janvier :

Le prochain Gouvernement sera la révolution.

mars :

La justice sous Claude Wagner (contre ses procédés).

mars :

Touchez pas aux vaches sacrées : satire de la justice. — J. Guay.

avril :

L'A.G.E.U.M. reconnait la Chine communiste.

septembre :

Les enseignants se battent pour le droit d'association.

octobre :

L'illégalité, parfois plus humaine que la légalité.

novembre :

L'incroyance est désormais un fait de culture.

1966 : septembre :

Démocratie. C'est l'opinion publique qui mène.

octobre :

Pour la reconnaissance du crime politique (Vaillières-Gagnon).

1967 : octobre :

On veut enlever le droit de grève aux instituteurs du Québec. — François Béland.

novembre :

Le Vietnam, c'est notre affaire. Numéro spécial.

1968 : février :

58% de la population de Montréal vit dans une situation désastreuse. La pauvreté à Montréal.

1969 : février :

Une politique de prestige au sein de la pauvreté : (l'administration Drapeau démystifiée).

4 – **Vie Etudiante.**

1966 : septembre :

Boycottons la cafétéria.

novembre :

Situation financière catastrophique pour les étudiants.

5 – **Le nationalisme.**

1963 : octobre :

Les patriotes du F.L.Q. sont-ils des bandits?

1964 : décembre :

L'investissement étranger n'est pas une menace pour la souveraineté du Québec.

1965 : février :

L'économie du Québec, vache à lait des U.S.A.

1966 : novembre :

Au Québec, pas de Compagnie des Jeunes Canadiens.

1967 : mars :

Les universités françaises défavorisées (en regard de McGill).

octobre :

Les mensonges d'un Irlandais. Critique des arguments de Kierans contre l'indépendance.

1969 : mars :

McGill, un autre St-Léonard?

On ne traite plus de nationalisme, mais bien des problèmes du Québec, ce qui veut dire qu'on ne fait plus appel à une idéologie quelconque.

Conclusion

Il nous semble que cette analyse de l'évolution du **Quartier-Latin** confirme l'hypothèse initiale relative à l'évolution du mouvement étudiant au Québec. Il est dangereux de vouloir trop "faire parler" les textes d'un journal, car souvent leur signification du texte pour des lecteurs donnés ne nous est pas connue. C'est pourquoi, nous n'avons retenu que les pages qui se situaient dans une certaine ligne homogène, a savoir des "thèmes" les plus importants. Ce passage des activités étudiantes à l'action, puis l'émergence d'un mouvement étudiant plus spontané, a conduit à la désintégration des associations et à la disparition des journaux universitaires. L'étude du mouvement étudiant actuel et futur ne se fera plus par conséquent, par l'analyse des documents, mais bien par celle des événements et des systèmes.

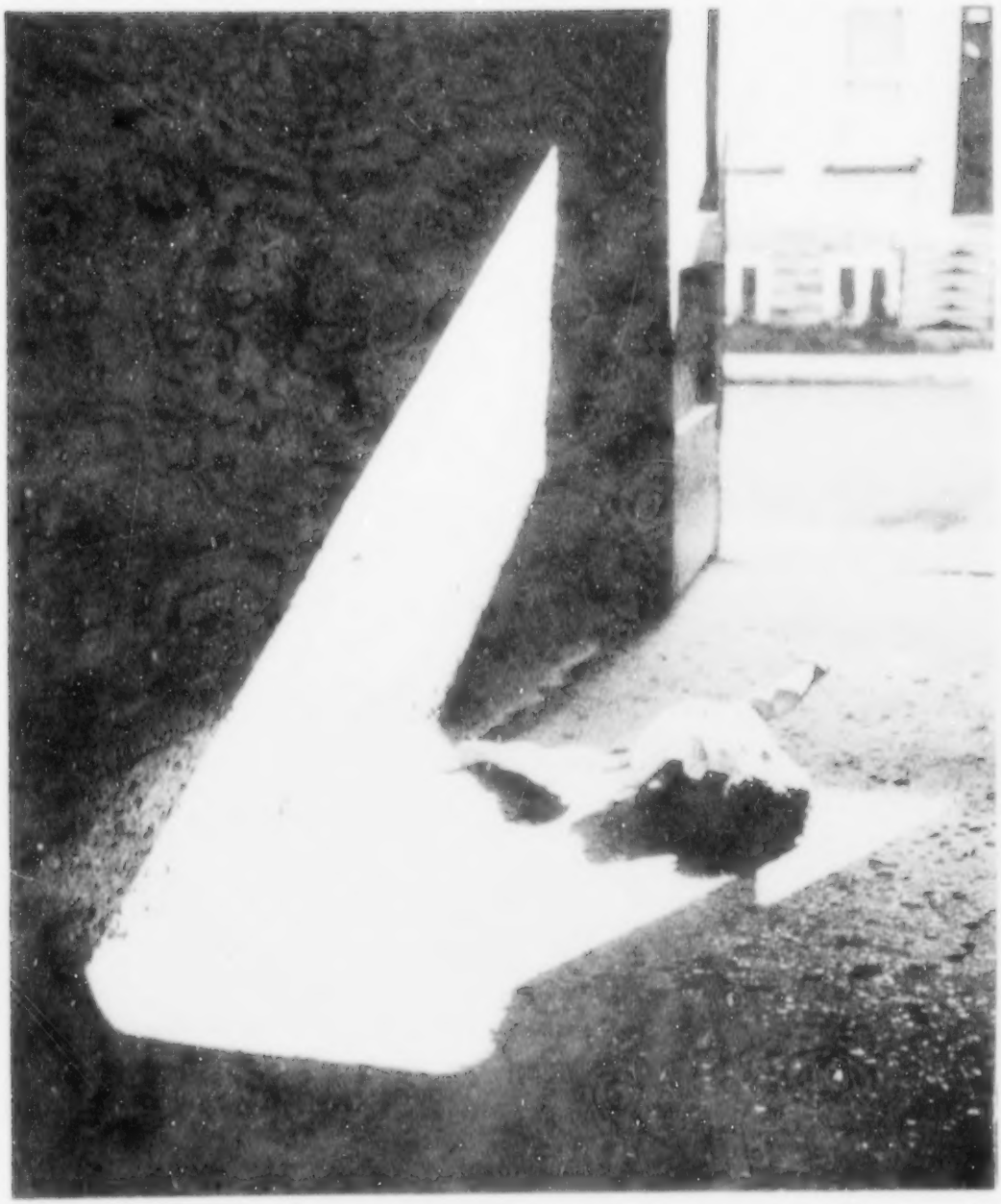
Images d'étudiants

Sur la terre
de mon père

Des hommes
y sont morts
Des femmes
y ont crié
Des enfants
y ont pleuré

Mais tous
se sont battus

Sur la terre
de mon père
Se lève une
jeunesse
Qui en fera
la terre de
l'Amour



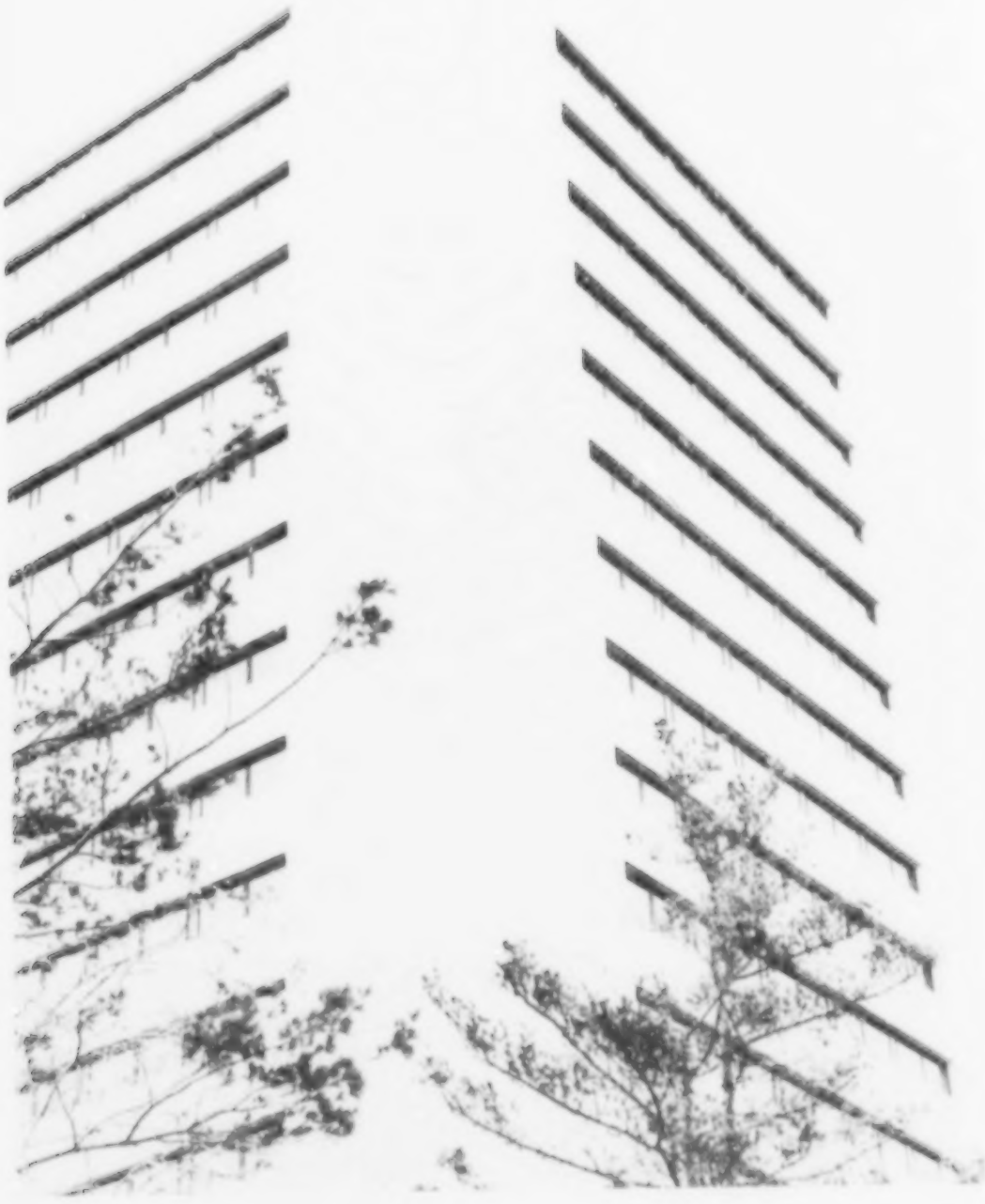
Le cri de cet enfant me résonne encore
comme s'il fallait que cela cesse enfin

Et puis,
il y eut
des gestes
réinventés
pour aller
chercher
l'horizon
qui a pris
nom de
PAYS.

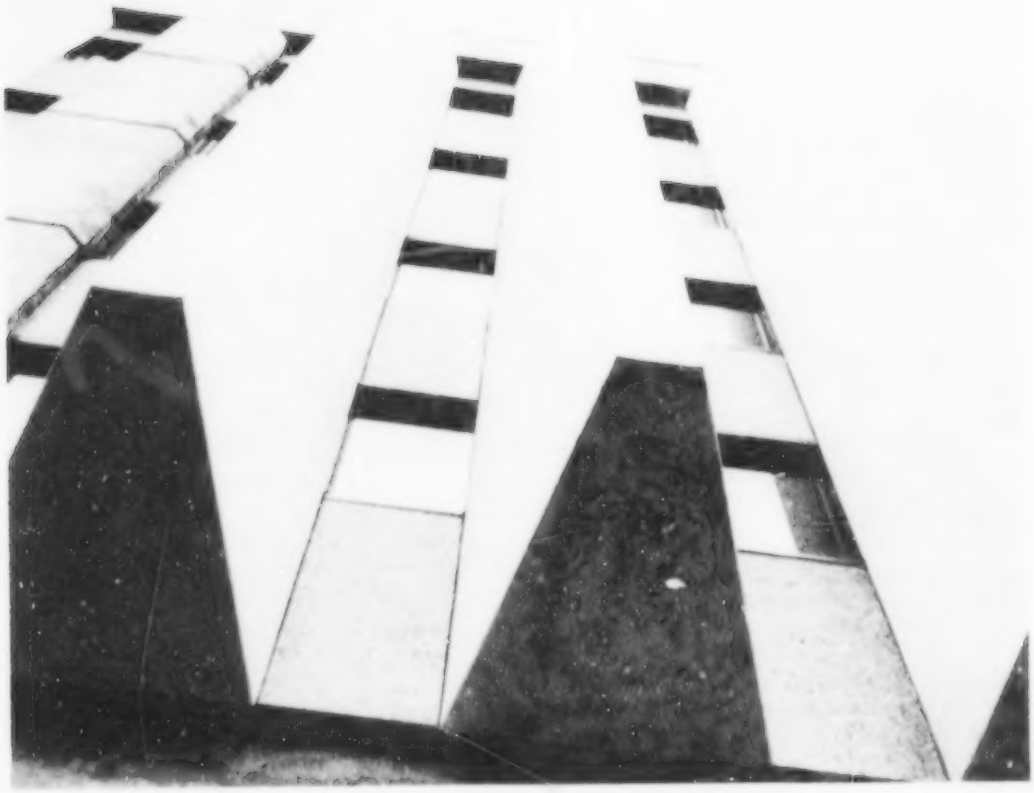
quand ton bras
se joindra-t-il
aux milliers,
tendus
sur les
drapeaux

mon pays c'est
aussi le tien
et, il nous reste
à le construire!

deux bras
et lorsque
l'oeil s'agrandit
d'autres encore
ainsi
se fait le partage
de l'ombre
et de la lumière
et se crée
la participation



Quand le temps viendra
où l'homme et ses structures
s'uniront pour un mieux être
alors peut-être
pourrons-nous enfin nous parler.



Pour le Parlement et le Gouvernement, qui sont les jeunes?

par Denis Le May

A - Droits des jeunes selon les différents âges

7 ans : Début de la responsabilité criminelle. "Nul ne doit être déclaré coupable d'une infraction à l'égard d'un acte ou d'une omission de sa part lorsqu'il était âgé de moins de sept ans." (**Code criminel**, article 12).

12 ans : Droit pour la femme de se marier. (**Code civil**, art. 115).

14 ans : Droit pour l'homme de se marier. (**Code civil**, art. 115).

14 ans : Droit pour le mineur d'intenter seul les actions en recouvrement de ses gages et toutes autres actions découlant du contrat de louage de ses services personnels. (**Code Civil**, art. 304).

14 ans : Droit d'entrer dans un cinéma où les films sont cotés "Adolescents et adultes" (**Loi sur le Cinéma**, 15-16 Eliz. II, 1966-1967, chap. 220, aa. 10 et 19).

15 ans : Droit de se prévaloir d'une police d'assurance-vie. (loi des assurances, **Statuts Refondus de Québec**, 1964, chap. 295, art. 219).

16 ans : Age minimum requis pour un garçon pour pouvoir travailler dans un établissement classé comme dangereux, insalubre ou incommode. (**Loi des établissements industriels et commerciaux, S.R.Q.**, 1964, Chap. 150, art. 6, par. 1°).

16 ans : Fin de la fréquentation scolaire obligatoire. (Loi de l'Instruction publique, **S.R.Q.**, 1964, Chap. 235, art. 43).

18 ans : Age requis pour pouvoir voter (élection provinciale). (Loi électorale, **S.R.Q.**, 1964, Chap. 7, art. 47, par. 3°).

18 ans : Age minimum requis pour une fille pour pouvoir travailler dans un établissement classé comme dangereux, insalubre ou incommode. (**Loi des établissements industriels et commerciaux, S.R.Q.**, 1964, Chap. 150, art. 6, par. 1°).

18 ans : Droit d'entrer dans un cinéma où les les films sont cotés "Adultes". (Loi sur le cinéma, 15-16 Eliz. II, 1966-1967, Chap. 220, aa. 10 et 19).

18 ans : Age du début de la contribution au Régime de Rentes du Québec. (13-14 Eliz. II, 1965, Chap. 24, art. 38).

19 ans : Age où un mineur qui reçoit des biens de la part d'un contribuable peut les considérer comme son propre revenu. (Loi de l'impôt provincial sur le revenu, **S.R.Q.**, 1964, chap. 69, art. 26).

20 ans : Age requis pour se faire servir des boissons alcooliques ou même seulement pour être admis dans une pièce où l'on en vend sauf une salle à manger ou un restaurant. (Loi de la Régie des Alcools, **S.R.Q.**, 1964, chap. 44, aa. 98a et 99).

21 ans : Age légal de la majorité. (**Code civil**, aa. 246 et 324).

Divers cas où les mineurs ont les mêmes droits que les majeurs sans spécification d'âge :

- Par le mariage, le mineur est émancipé de plein droit. (**Code civil**, art. 314).
- Le mineur enseignant peut poursuivre et être poursuivi comme s'il était majeur pour tout ce qui concerne son enseignement. (Loi de l'instruction Publique).
- Droit pour les étudiants de siéger au conseil d'administration de leur collège. **S.R.Q.**, 1964, Chap. 235, art. 215). (15-16 Eliz. II, Chap. 7, art. 8b).
- Droit pour les étudiants de l'Université de Montréal de siéger à l'assemblée universitaire. (15-16 Eliz. II, 1966-67, Chap. 129, art. 19f).

B - Politiques des différents ministères québécois concernant la jeunesse

Affaires culturelles :

On ne fait pas de distinction entre jeunes et adultes quant aux projets que l'on étudie.

Affaires Inter-Gouvernementales :

- Programme d'échanges de coopérants (ASTES).
- Office Franco-Québécois pour la jeunesse.

Affaires Municipales :

Par le biais de la Société d'Habitation du Québec (SHQ), on s'occupe de la construction de maisons d'étudiants sur les campus.

Agriculture et Colonisation :

- Bourses d'études à des membres de cercles de jeunes agriculteurs.
- Concours annuel de perfectionnement agricole.
- Concours de bouvillons et d'agneaux.
- Prêts aux jeunes agriculteurs par l'intermédiaire de l'Office du Crédit Agricole.

Commission de la Fonction Publique :

Rien de spécifique concernant la jeunesse.

Education :

- Action Sociale Jeunesse.
- Service de l'Aide aux Etudiants (Prêts et Bourses).
- Services aux Etudiants (Information et Orientation dans les domaines psychologique, social, pastoral etc.).

Immigration :

Classes d'été pour enfants d'immigrants.

Industrie et Commerce :

- Rien de spécifique concernant la jeunesse.

Justice :

- Formation de policiers-éducateurs qui traitent de problèmes propres à la jeunesse : hippies, motards, etc.
- Enquête en cours sur la pornographie (et son influence sur la jeunesse).

Revenu :

Rien de particulier à la jeunesse, si ce n'est qu'elle est assujettie à toutes les taxes de consommation, quel que soit son âge, et qu'elle paie l'impôt dès qu'elle gagne un revenu imposable.

Richesses Naturelles :

Information et publicité auprès des jeunes diplômés pour les attirer dans les carrières relatives aux richesses naturelles et à leur mise en valeur.

Santé, Famille et Bien-Etre :

- Délinquance juvénile : maisons de réhabilitation,
  cour juvénile.
- Institutions pour jeunes déficients physiques et mentaux.
- Attention particulière accordée aux mineurs qui sont dans des foyers non convenables pour eux.
- Unités sanitaires : prévention et travail social dans les écoles.

Secrétariat :

- Programme des Jeunes Voyageurs (échanges de jeunes des différentes parties du Canada).
- Diffusion au Québec de la Documentation Française (surtout dans le domaine des dossiers pédagogiques) par l'intermédiaire de l'Editeur Officiel du Québec.

Terres et Forêts :

- Bourses universitaires à des étudiants.
- Camps forestiers.

Tourisme, Chasse et Pêche :

- Cours aux jeunes dans les parcs provinciaux.
- Tourbec (agence de voyage à prix modiques).
- Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports.

Transport et Communications :

- Cours de conduite préventive dans les écoles (à partir d'octobre).

Travail :

- Service de Placement étudiant.
- Compilations statistiques en préparation sur les âges et les qualifications de la jeunesse au travail.

Voierie :

Rien de particulier à la jeunesse.

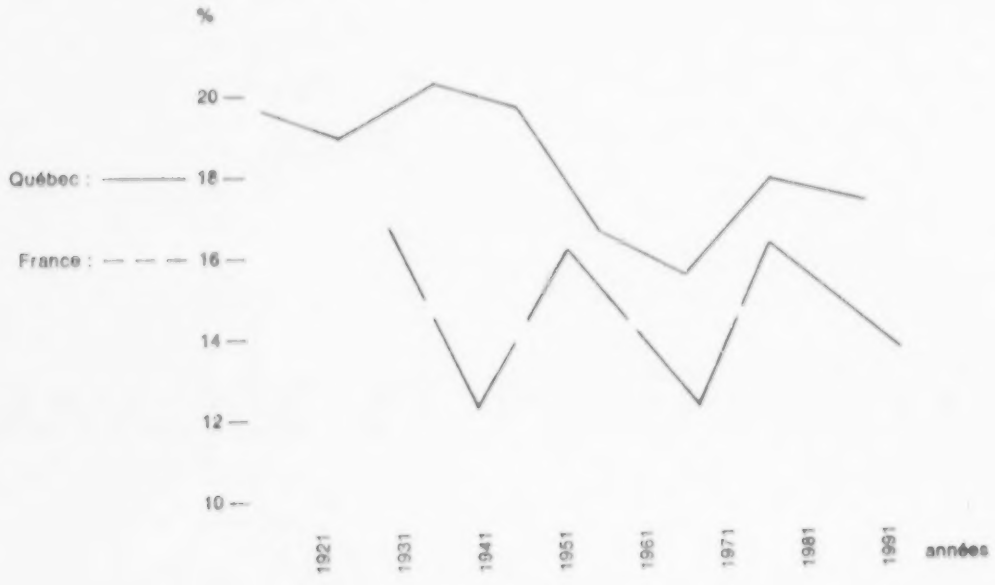
Note : Il est possible que certaines politiques aient été oubliées (août 1969).

IV

En guise de transition entre la rétrospective et la prospective

par Pierre Pépin (*).

TABLEAU COMPARATIF FRANCE-QUEBEC : PROPORTION (%) DES JEUNES DE 15-24 ANS PAR 100 INDIVIDUS DE TOUS LES AGES, EN FRANCE ET AU QUEBEC DE 1921 à 1981.



Portion des jeunes de 15-24 ans pour 100 Français de tous les âges :

1775 à 1985.

Années	%
1775	18.4
1801	17.6
1861	16.0
1901	16.0
1926	16.9
1938	12.7
1946	16.3
1962	12.7
1970	16.4
1985	14.5

Portion des jeunes de 15-24 ans par 100 Québecois de tous les âges :

1921 à 1981.

Années	%
1911	18.45
1921	18.94
1931	19.73
1941	19.67
1951	16.72
1961	15.80
1966	17.9
1971	18.0
1976	17.8
1981	17.4

(*) PEPIN, Pierre, étudiant en Orientation, Laval.
(1) **Des millions de jeunes**, Paris, Cujas, 1967, page 248.
(2) **Annuaire du Québec 1968-69**, pages 213, 225, 226.

ANALYSE ET PROSPECTIVE

Méthodes prospectives

par Gérard Marier.

Quelle est la valeur des réflexions prospectives et, en particulier, de celles que nous publions dans cet ouvrage? A moins d'être prophète ou imposteur, est-il possible de parler de l'avenir à une époque où, loin de répéter le passé d'une société stable, il s'en distingue de plus en plus sous l'influence d'un nombre grandissant de variables nouvelles, résultat de l'interdépendance fantastique de quelques milliards d'humains? N'est-ce pas pur jeu d'imagination, simpliste prolongement de la situation actuelle, artificielle analogie avec un état antérieur à quoi on se livre chaque fois que l'on déborde le présent ou le passé?

Je n'ai pas l'intention de rappeler les fondements de la prospective ni de faire l'histoire de ses développements depuis Gaston Berger, mais plutôt de m'en tenir à la description sommaire de quelques embryons de méthodes, à la seule fin de justifier les efforts du Carrefour et de soutenir les tentatives ultérieures. A mon avis, en méditant sur l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, les participants ont été amenés (sans en avoir tous une conscience claire), à faire usage d'une méthode, qui pourrait se révéler très fructueuse pour l'ensemble de la prospective. Il importe de la dégager et d'essayer de l'approfondir pour des recherches à venir.

Avant d'énumérer les différentes méthodes, — puisque je ne vais guère au-delà d'une large nomenclature, si ce n'est pour les deux dernières —, il importe de rappeler que la prospective, avant d'être une science, est un esprit et un art, où les poètes réussissent beaucoup mieux que quiconque, parce qu'ils sont capables d'une saisie globale, profonde et expérimentale du devenir. — Ce n'est pas un hasard d'école si Marshall McLuhan se réfère souvent à Blake et à Shakespeare —. Chaque fois qu'on pense prospective, on songe d'abord à des exposés complexes de la situation présente, — encore que l'analyse soit une démarche préalable essentielle —, et à des considérations ardues à l'aide de paramètres d'évolution incompréhensibles sans une initiation difficile, alors que nous voulons, dans l'état d'une démarche qui commence, rester le plus près possible des intuitions.

Les méthodes, à ce jour, sont donc très empiriques, et nous ne sommes pas du tout sur le point de pouvoir les abandonner pour quelque chose de meilleur.

1 - **La méthode de l'extrapolation.**

C'est la plus vieille méthode employée dans les premières et les plus avancées des recherches prospectives, celle de l'économie et celle de la démographie. A base de mathématiques, ce procédé a donné naissance à des modèles de croissance très sophistiqués, dont la rigueur ne manque pas d'exigences extrêmes.

Aujourd'hui, cette recherche s'étend à presque tous les champs d'activités, technologie, cinéma, littérature . . . , pour en arriver à une analyse généralisée des tendances multiples.

Malgré son appareil scientifique, l'extrapolation n'est, à toute fin pratique, qu'un canevas très pauvre sur lequel devront se greffer des éléments fournis par d'autres moyens : cette méthode, en effet, suppose un univers d'une relative stabilité, ce qui est de moins en moins possible.

2 - **La méthode de l'analogie.**

Parce qu'elle est facile et sécurisante, beaucoup sont portés à utiliser la méthode de l'analogie ou des sosies historiques. Avec un peu de soin, ils retrouvent dans la littérature, les arts, les philosophies, les coutumes du passé, des situations aux couleurs si contemporaines que la grandeur des nouveautés ne donnerait en somme que la mesure de l'ignorance des vieilles choses.

Malgré ses limites et ses dangers, cette méthode comporte des éléments valables et fort révélateurs de l'avenir immédiat, pourvu qu'elle soit confrontée avec d'autres investigations, car il est certain que plusieurs constantes de notre culture occidentale et québécoise influenceront encore longtemps notre développement.

C'est ainsi qu'une étude attentive de la Sorbonne depuis sa fondation fait voir des simi-

litudes frappantes entre les générations d'étudiant, leurs actes de violence et la répression policière qui envenime la situation, le gaspillage de biens tirés de leurs familles pourtant modestes, leur malléabilité aux mains de minorités agissantes (1).

Dans le **Dit de l'Université de Paris,** Rutebeuf dénonçait en ces termes le leader étudiant de l'époque :

> Venu à Paris pour y faire son devoir, et y mener vie honnête, le fils convertit en ornements le produit de la charrue et du labourage. Il court les rues à rechercher les belles musardes. Son argent s'épuise, son vêtement s'use, et tout est à recommencer. Au lieu de haire, il porte un haubert et il boit à s'enivrer. Voilà comment trois ou quatre cents écoliers mettent l'université en état de guerre. La vie de l'écolier, quand on fait ce qu'on doit, n'est-elle pas la plus belle des vies? Elle est rude, si l'on veut vraiment apprendre, mais elle est aussi honorable que la vie en religion. Ah! pourquoi qu'on quitte son pays pour venir apprendre la folie là où on devrait apprendre la sagesse?

Aussi longtemps que l'université sera un campus, groupant des milliers de jeunes, aux statuts et rôle ambigus, — dépendants d'une société qui investit pour eux et indépendants de charges familiales ou autres —, à la sensibilité jamais tout à fait apaisée, idéalistes, instruits, qui, parce que démunis et facilement "martyrs" de la police, peuvent compter sur la sympathie du public un jour ou l'autre, aussi longtemps que les conditions de l'université ne seront pas substantiellement différentes, la paix n'y sera rien d'autre que la trêve des armes, et quelques activistes trouveront presque toujours le moyen d'y créer une union sacrée, bien que provisoire, pour quelque croisade, pourvu que la police et l'administration interviennent en force.

La seule façon de ménager à l'université une évolution importante devra être recherchée du côté d'un néo-corporatisme par lequel professeurs et étudiants répondent de leur avenir, par l'introduction de l'enseignement programmé qui supprime les grands agglomérats culturels pour favoriser le travail personnel à domicile, — ce qui est une économie de transport appréciable dans les mégalopoles à venir —, par l'incorporation des études à la vie, au travail sur le terrain, à des expériences en usine . . . . par l'éducation permanente intégrée qui fait entrer dans le monde étudiant des responsabilités importantes.

3 **La méthode des simulations.**

En 1985, pour donner un exemple précis de cette méthode, Québec est un Etat souverain. Quels cheminements ont été nécessaires pour y arriver? Quelles variables importantes et décisives ont joué?

On appelle encore cette démarche, fort bien illustrée dans **La Méritocratie en mai 2033** de Michael Young : la prospective-rétrospective.

4 **La méthode des hypothèses extrêmes ou contractées.**

Alors qu'aujourd'hui tel pourcentage des terres est cultivé, en 1985, présume-t-on, le sol québécois ne sert plus à l'agriculture, parce qu'il est moins coûteux soit d'importer de l'Ontario ou des Etats-Unis, soit de produire les aliments par des moyens industriels. Par quelles transformations cette chose est-elle possible? Quelles sont les conséquences sur les transports, l'économie, la vie sociale . . . ?

La comparaison entre l'hypothèse extrême et l'analyse de la situation actuelle permet de ventiler celle-ci, de mieux comprendre son sens et ses virtualités, de lui rendre en somme la vie.

Voici d'autres exemples qui montrent l'intérêt d'une telle méthode :

En 1985,il n'existe plus d'université parce que, d'une part, la recherche se fait par de grandes agences internationales et que, d'autre part, l'enseignement se donne par les mass-media, les consoles d'ordinateurs à domicile . . .

En 1985, la population québécoise, lassée par la violence, a porté au pouvoir un despote.

En 1985, il n'y a plus d'étudiants et d'ouvriers, de jeunes et d'adultes, mais seulement un immense continuum de tâches et d'âges, fruit de l'éducation permanente obligatoire.

En 1985, le travail et le loisir ne se distinguent plus, à cause de la polyvalence professionnelle généralisée qui permet à une personne de se reposer d'un travail par un autre tout à fait différent.

---

(1) cf. ZIEGLER, Ginette, **Le Défi de la Sorbonne**, Paris, Julliard, 1969.
COUTIN, André, **Huit siècles de violence au Quartier Latin**, Paris, Stock, 1969.

5 La méthode de la cohérence.

Aucune société, primitive ou moderne, n'est tout à fait cohérente dans l'organisation de ses éléments constitutifs. Au cours des années, selon le jeu de conjonctures tributaires de facteurs aussi variés qu'une sécheresse, une guerre, un leader génial, des coutumes se prennent, des lois s'imposent, des institutions s'établissent qui s'articulent assez mal les unes dans les autres. Seules les cités idéales, construites par un seul homme comme Platon ou Thomas More, offrent une logique interne satisfaisante. Et encore! Dans son **Utopie**, More n'a pas réussi à concilier d'une façon adéquate, d'une part, la tolérance et la non-violence et, d'autre part, la nécessité de défendre la cité.

Toutefois, bien qu'elles soient inhérentes à toute société et porteuses de conflits inévitables et constants, les incohérences ne passent pas un certain seuil sans créer des tensions fatales à la survie du groupe. Personne n'a en son pouvoir les ressources nécessaires pour faire durer un Etat contradictoire, une organisation illogique, bien que la marge de vices domestiques soit sujette à des variations considérables. — Certaines civilisations telle celle des Dobu, sont un défi à notre bon sens, en entretenant des chicanes extrêmes et permanentes, ce qui ne les empêche pas de fonctionner et d'être viables.

Par l'étude de la cohérence de notre société, il est possible, compte tenu du caractère tolérable des contradictions, de prévoir les conséquences absurdes auxquelles nous mènent telle tendance, telle politique et telle opinion publique du jour.

Le plus souvent, ceux à qui il revient de prendre les décisions sont animés avant tout par le souci d'apaisement à la suite d'une crise, et clore le passé a plus d'importance pour eux que d'initier une époque. Loin d'être les guides, ils deviennent les agents par excellence de la confusion.

Il n'est pas besoin de reprendre ici les contradictions énormes dont nous souffrons, l'étude ayant été faite tant de fois, qu'il s'agisse de la société de consommation, de l'éducation, de l'urbanisme, ou encore du marché international.

La méthode de la cohérence n'est valable qu'au prix d'une très grande largeur d'esprit et d'une totale liberté intellectuelle au sujet de la nature humaine. Pour avoir tenu d'une manière rigide à des conceptions particulières, Karl Marx s'est trompé lourdement sur les contradictions fatales du système capitaliste.

Par contre, cette méthode, utilisée avec objectivité, est l'une des plus certaines pour prédire les développements laborieux et les impasses, parce que la logique événementielle, mis à part les accidents de parcours et les retards, est la plus implacable qui soit; et d'emblée, elle est meilleure pour les travaux prospectifs à très long terme, puisque les ensembles incohérents font éclater le débat avec d'autant plus de netteté qu'ils ont été plus longtemps en présence l'un de l'autre.

6 La méthode Delphi

Des personnes formées dans des disciplines différentes, après un travail personnel sur l'avenir, mettent en commun leurs recherches.

Cette méthode, déjà classique, et dont le nom rappelle la célèbre Pythie, fut utilisée par Carrefour. Un dossier de plus de deux cents pages, en effet, sur des tendances actuelles du Québec, la jeunesse, l'esprit prospectif... avait été préparé à l'intention de quatre-vingts spécialistes et étudiants venus de quelques vingt-cinq disciplines diverses. Après avoir préparé un texte, en réponse à une question prospective, ils ont, avec l'aide d'invités, échangé sur leurs conclusions.

Au vrai, cette méthode n'est pas tout à fait comparable aux autres, parce qu'elle peut utiliser de leurs éléments, selon les personnes du "forum prévisionnel" : elle serait plutôt une façon, la meilleure, pour profiter au maximum des moyens de connaître l'avenir.

7 La méthode du modèle culturel.

Je développerai davantage les deux dernières méthodes, puisque je crois qu'elles sont une contribution originale à la prospective.

Quel modèle culturel avons-nous? Quel type d'homme nous inspire? Compte tenu des conjectures, qui souhaiterions-nous être?

Nous ne le savons plus très bien, et c'est là sans doute la plus importante source de notre malaise. Nous ne disposons plus, semble-t-il, d'un modèle culturel précis, c'est-à-dire d'une verbalisation vivante de nos besoins et de nos aspirations. C'est pourquoi nous sommes aveuglés dans l'élaboration des priorités et pa-

ralysés dans la mise en marche de grands desseins humanistes. Qu'est-ce qui est important? Qu'est-ce qui est le plus important? Cette question, grave entre toutes, nous avons désappris à y répondre.

L'activité la plus touchée par ce flottement est sans conteste l'éducation, affectée ainsi dans sa tâche essentielle de présence efficace aux nouveaux membres qui ont besoin de s'identifier à tel ou tel citoyen. A défaut d'un prototype, l'éducation jette alors dans une confusion plus grande encore, ceux qui ne savent ni ce qu'ils sont ni ce qu'ils pourraient être.

Sous l'influence déterminante des progrès technologiques, l'ancien modèle a disparu. La question se pose donc d'un nouvel idéal d'homme : est-il en train de naître? Qui sera-t-il? A quel signe le reconnaître? Répondre à cette question, c'est répondre à l'une des questions les plus ardues et les plus essentielles quant aux événements en cours. On ne saurait la surestimer.

Pour mieux saisir le climat de la question, il convient de donner quelques exemples de modèles culturels : dans leur grande diversité, ils nous aident, d'une part, à comprendre la richesse immense de l'humanité qui peut être mise en valeur de façons multiformes et originales et, d'autre part, à ne pas attacher une importance excessive à la disparition de ce qui fut pendant deux millénaires notre modèle.

En Amérique du Nord, avant l'arrivée des Blancs, l'idéal, c'est le guerrier, l'homme capable de défendre et au besoin de conquérir un terrain de chasse, ou un champ cultivé. C'est lui qui dictera aux enfants toute leur éducation, en vue de les rendre aptes aux combats et aux rituels magiques propices à la victoire, à travers des épreuves atroces, comme celles de découper des bandes de chair aux bras et aux jambes, de se trancher des doigts et de porter de pesants fardeaux suspendus par des crocs à la poitrine, ou aux muscles des jambes (1).

Par contre, chez les Esquimaux, l'homme de guerre, loin de recevoir quelque considération, est une chose répugnante et irréaliste. Là où la vengeance d'un meurtre personnel est tolérée, on tient pour incompréhensible l'affrontement de tout un village contre un autre, dans une lutte indistincte et totale.

Aux îles Trobriand, les indigènes vivent sous le régime matrilinéaire le plus intégré possible, de telle sorte que la mère est au centre de toute la vie, jusqu'à rendre le père étranger à la naissance des enfants, ceux-ci étant introduits dans les flancs de la mère sous la forme d'esprits très ténus, en général, par l'intermédiaire de l'esprit d'un parent maternel décédé (2).

Contrastant presque point par point le précédent tableau, l'homme, dans l'Athènes de Périclès et dans la Rome des Césars, tient une place exceptionnelle tant dans la famille que dans la société : c'est lui le véritable citoyen, à qui reviennent tous les droits et tous les honneurs par la nature des choses.

On retrouve une situation similaire chez les Hébreux qui ménagent à l'homme des privilèges nombreux et déterminants, qu'il s'agisse du culte, de la direction des affaires publiques, ou de la conduite de la femme et des enfants. Et s'il est un Ancien, l'homme jouit, par surcroît, d'une influence qui n'a cessé de grandir depuis l'Alliance au Sinaï jusqu'à la fin de la Nation.

Dans d'autres cultures, le modèle culturel s'incarnera par le prêtre, l'architecte, l'administrateur, le cultivateur, le chasseur, et quoi encore?

Marqué en profondeur par son origine juive et gréco-latine, le modèle culturel de l'Occident a été jusqu'à nous le mâle, l'adulte, plus précisément le vieillard, l'Ancien, le Sage, l'homme à la vaste expérience. Dans une société traditionnelle, le témoin du passé et des gestes exemplaires des aïeux jouit, il va s'en dire, d'un crédit très étendu dans la marche des affaires religieuses, éducatives, commerciales, militaires... Il n'y a pas longtemps encore, en 1953, pour étonnante que soit la chose, des jeunes Québécois avaient hâte d'être âgés, pour se reposer des travaux, entourés de l'affection et du respect des leurs (3).

Depuis une décennie, le vieillard n'est plus le modèle culturel. Si on le rencontre encore à la direction d'entreprises ou d'Etats, ce n'est de toute évidence pas à cause de son âge, comme naguère, mais bien en dépit de

(1) BENEDICT, R., **Echantillons de civilisations**, Paris, Gallimard, 1950, page 39.
(2) MALINOWSKI, B., **La sexualité et sa répression**, Paris, Payot, 1967, page 19.
(3) Enquête faite par Marcel Rioux à St-Valliers.

celui-ci. En quelques années, l'homme idéal, celui dont la force était tempérée par l'expérience, et l'agressivité par la sagesse, a perdu son pouvoir magique de commander et de modeler, et c'est dans une retraite toujours plus prématurée et plus complète qu'il finira ses jours, malgré les efforts pour lui donner un rôle plus en harmonie avec la dignité humaine. Nous assistons à la mort sociale de la personne en âge avancé.

Qui prendra la succession? Qui imposera à notre monde ses valeurs?

Pour Edgar Morin, c'est la femme, avec la beauté, le confort, la séduction et le bonheur, que nous recherchons tous d'une manière de plus en plus vive (1).

C'est aussi l'opinion de Marshal McLuhan :

> Que nous proclament aujourd'hui ces jeunes gens aux longs cheveux ondoyants? Sous l'aspect de ce qui pourrait passer pour une exagération grotesque, ils envoient un message clair à tous ceux qui veulent bien écouter : "Nous n'avons plus peur de faire preuve de ce que vous appelez de la féminité. Nous voulons faire savoir que nous avons des sentiments, des faiblesses, de la tendresse, que nous sommes humains..." (2).

Incontestablement, nous donnons des signes de rapprochement de ce qui jusqu'ici a été tenu par l'Occident pour des vertus féminines. Qui le nierait? Cependant, est-ce que l'action, toujours plus identifiée, de la violence ne nous écarte pas en même temps de cette image de la femme pour accuser davantage le style masculin de la civilisation? Il n'est pas clair que la délicatesse soit une note dominante de notre temps. Sans doute l'homme, aux contacts multipliés de la femme, a-t-il adopté une expression moins rude. Mais la femme n'a-t-elle pas de son côté, et d'une façon plus sensible encore, copié le modèle masculin lorsqu'elle est venue partager des professions réservées à l'homme depuis des siècles et, par conséquent, imprégnées de son esprit? Loin de la libérer, le courant dit féministe ne mettrait-il pas en cause une part non négligeable de sa spécificité culturelle?

Pour nous, le changement du modèle ne va pas de l'homme à la femme. Dans cet ordre des sexes, nous assisterions plutôt à une espèce de synthèse où l'homme et la femme perdraient au maximum leur caractère traditionnel respectif pour former un nouvel ensemble aux parties presque indistinctes.

La révolution culturelle porte beaucoup plus loin que le changement de rôles déjà opéré du reste dans plusieurs civilisations primitives, comme aux îles Trobriand. Ce qui arrive, au contraire, ne s'est jamais produit, puisqu'il s'agit d'une transformation rendue possible grâce seulement à des développements technologiques sans précédents.

Pour la première fois, nous sommes en présence d'un modèle culturel tout à fait original : le jeune. C'est lui le type de notre civilisation : dynamique, changeant, créateur, idéaliste, rempli de désirs, débordant de sexualité, attiré par la vie commune, vite dégoûté, violent, indigné à la moindre injustice, naïf, brillant, tranchant, railleur. En aucun temps, jamais une culture n'avait choisi, n'avait pu choisir un pareil modèle; elle en aurait été tout à fait incapable, ne disposant pas comme nous de moyens d'installer le changement en permanence, ce qui est la condition préalable nécessaire, puisque le jeune est avant tout changement. Et ce modèle, c'est le nôtre, celui qui s'impose à chacun de nous avec une force proprement tyrannique. Que désire en effet l'adulte, pardessus tout, si ce n'est rester jeune? Et quelle est la crainte par excellence du jeune, si ce n'est de vieillir?

Ceci est à ce point évident que nous ne pouvons imaginer la négligence criminelle de la déesse grecque Aurore priant Zeus de rendre son mari Tithon immortel, mais qui oublie de lui demander par la même occasion de lui conserver sa jeunesse, ce qui eut pour fâcheuse conséquence d'en faire un vieillard capable de rien, jusqu'au jour où, las de tant d'infirmités, il voulut mourir.

Qui d'entre nous aurait fait une telle erreur? Qui n'aurait pas demandé, s'il en avait eu la chance, d'abord une éternelle jeunesse quitte, pour ainsi dire, à mourir un jour ou l'autre?

Le jeune succède au vieillard, à cet homme achevé et parfait, parce que nous entrons dans l'univers des choses jamais termi-

(1) MORIN, E., **L'esprit du temps**, Grasset, 1962.
(2) McLUHAN, M., **Mutations 1990**, Montréal, H.M.H., 1969, page 15.

nées, toujours en développement, où les réussites les plus remarquables ne sont que des étapes. S'il nous arrive encore de parler d'un exploit comme de l'événement du siècle, tel l'atterrissage d'Appolo XI, le 20 juillet 1969, cela tient à une habitude sans signification, une année plus tard, d'autres événements du siècle s'étant déjà produits. Assez tôt, nous prenons notre parti de l'inachèvement, au point de l'estimer naturel et bénéfique, propre à stimuler le progrès, de telle sorte que les plus hauts faits ne sont que les modestes débuts de faits plus hauts encore.

Imperceptible à la majorité, encore qu'elle soit bien annoncée, la tendance à s'assimiler les valeurs du jeune de la part de l'ensemble des contemporains compte parmi les nouveautés les plus lourdes de ces années-ci. A l'approfondir, nous devrions apprendre beaucoup sur le sens général des mouvements culturels qui vont se déployer d'ici quelques années. Peu de méthodes prospectives ne se révèlent aussi instructives que celle-là.

Au Carrefour, le tiers des participants a choisi de répondre aux deux questions (trois et quatre) qui portaient sur les rapports des jeunes avec les adultes et la société, et presque tous, à l'occasion, ont évoqué ce problème, les uns et les autres liant changement et jeunesse. Cette insistance générale de la part d'auteurs qui ne se connaissaient pas est extrêmement révélatrice. A mon avis, c'est l'un des résultats les plus remarquables du Carrefour que d'avoir désigné, sans le vouloir, en s'interrogeant sur les étudiants, un instrument d'analyse prospective pour la société globale.

Si, selon Aristote, connaître le changement, c'est connaître la nature, pour nous, connaître le jeune, c'est connaître cette culture, — changeante par nature —, qui est en train de naître.

Pour mieux rendre compte de la partie profonde et durable du caractère de la jeunesse et, par conséquent, du monde à venir, nous reproduirons la page de **La Rhétorique** consacré à la jeunesse, en l'accompagnant de certaines notes. A la condition de ne pas entrer dans des aspect secondaires, nous pensons en effet que la description aristotélicienne est d'une part toujours valable et d'autre part, fort instructive pour connaître l'avenir culturel de notre société.

La jeunesse a pour caractère distinctif d'être remplie de désirs et elle est capable de faire tout ce qu'elle vient à désirer. — Il est plus exact de dire que nous allons vers une civilisation des désirs que des loisirs; et, comme les jeunes, mais grâce à notre puissance technique, nous serons capables de les satisfaire provisoirement.

Parmi les désirs et les passions du corps, c'est surtout aux passions de l'amour que les jeunes gens se laissent entraîner... Mobiles dans leurs désirs et prompts à se dégoûter, ils désirent avec une extrême ardeur et se lassent non moins vite. Leurs volontés sont des plus vives, mais sans force, sans durée, comme la soif et la faim des malades. Ils sont colères, d'une vivacité excessive à s'emporter et toujours prêts à suivre l'impulsion qui les domine. Disposant peu de leur coeur qui les aveugle, leur ambition ne leur permet pas de supporter le mépris, et ils se courroucent à la moindre idée d'une injustice qu'on leur fait.

Ils aiment les distinctions, mais bien plus encore la victoire. — Le besoin de participer à la victoire l'emportera sur celui d'hériter des distinctions —.

Ils préfèrent les honneurs et le triomphe à l'argent; car ils n'attachent pas le moindre prix à la richesse, parce qu'ils n'ont pas encore fait l'expérience du besoin... — Dans la société post-industrielle, les activités gratuites vont être mises en valeur —.

Ils n'ont pas le caractère soupçonneux et, au contraire, ils l'ont facile, parce qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'être souvent trompés. — Ceci ne vaut évidemment pas pour une large partie de la jeunesse vis-à-vis des adultes. Il n'en reste pas moins que les jeunes, même les activistes, se laissent entraîner plus facilement que quiconque par des courants artistiques, politiques, nationalistes, philosophiques, pourvu qu'ils soient nouveaux, ce qui confirme leur caractère peu soupçonneux. A l'image de la jeunesse, la civilisation, qui oublie de plus en plus profondément le passé ,sera aisément, par son ouverture d'esprit extrême, sujette à toute sortes d'aventures naïves —.

Ils se livrent aisément à l'espérance, parce que la jeunesse, comme les gens pris de vin, est naturellement brillante et parce qu'aussi ils n'ont pas encore subi de nombreux échecs. — Fondée sur le renouvellement, la culture à venir traînera de moins en moins dans sa mémoire les souvenirs et les leçons de ses difficultés passées —.

C'est surtout d'espérance qu'ils vivent, parce que l'espoir a l'avenir comme unique objet, de même que la mémoire vit du passé écoulé sans retour... C'est ce qui fait qu'on peut tromper aisément la jeunesse, parce qu'elle a l'espérance non moins facile. Elle a aussi plus de courage, parce qu'elle est plus portée à la colère et à l'espoir, l'une faisant qu'on ne craint rien et l'autre qu'on est plein d'assurance...

Cet âge aime plus que tous les autres à se faire des amis et des camarades, parce qu'il se plaît à la vie commune, et que, ne jugeant rien encore à la mesure de l'intérêt, il n'y rapporte pas non plus ses amitiés. — Dans **La Foule solitaire**, Riesman décrit d'une manière remarquable le passage de l'homme traditionnel intro-déterminé à l'homme moderne extro-déterminé, guidé par son groupe et marqué par toute la société —.

Les jeunes gens poussent toujours leurs fautes plus loin et les commettent plus violemment que personne, parce qu'ils font tout avec excès... — La montée d'une violence, romantique et irrationnelle, est l'une des composantes majeures du monde à venir —.

Ils croient tout savoir, ils tranchent sur tout, ce qui est cause de tous les excès où ils se laissent aller. Quand ils se rendent coupables de fautes graves, c'est plutôt par insolence que par perversité.

Ils sont portés à la pitié, parce qu'ils croient qu'il n'y a au monde que des honnêtes gens et qu'ils pensent les hommes meilleurs qu'ils ne le sont; en fait ils supposent toujours que les malheurs dont ils sont témoins ne sont pas mérités. — En dépit des apparences, l'opinion selon laquelle le fond de l'homme est tout à fait positif, bon, sociable, semble être partagée par un nombre grandissant de personnes —.

Ils aiment à rire, et par conséquent à railler, puisque la raillerie n'est qu'une insolence de bon ton. Tel est le caractère de la jeunesse(1).

De toute évidence, ce texte d'Aristote ne donne pas le profil de la jeunesse actuelle dans tous ses traits, mais il est efficace, parce qu'il sait justement se dégager d'aspects trop changeants.

Ce serait un cercle vicieux, à supposer que l'on admette l'hypothèse pré-citée du modèle culturel, que de prendre comme type de notre société les jeunes tels qu'elle les forme. Il importe plutôt de choisir des caractéristiques plus constantes et plus indépendantes des transformations en cours.

A cette condition, il me semble que cette méthode est la meilleure que nous ayons pour prévoir le climat culturel des prochaines années.

8 – La méthode des équivalences historiques.

Pour survivre, toute société a besoin de préserver un certain équilibre entre les forces qui la composent. Si une activité financière, industrielle, commerciale, culturelle, religieuse domine les autres au point de les absorber, elle compromet l'évolution et même l'existence du groupe. Un ensemble d'hommes ne peut jamais se consacrer à une forme unique de travail, si élevée soit-elle. Au contraire, il lui faut accepter et susciter des dynamismes multiformes dont les jeux et les défis réciproques garantissent la vitalité. Quand un élément capital vient à manquer, une civilisation, à moins de vouloir disparaître, suscite comme d'instinct un nouvel agent qui en assumera le rôle, au moins pour l'essentiel.

Ce besoin du remplacement, à un moment donné, des parties essentielles disparues, je l'appelle l'équivalence historique, faute d'un terme plus heureux.

S'il est relativement facile de reconnaître le fondement d'une telle nécessité, il est par contre malaisé d'en voir l'application concrète à une culture particulière, malgré des études multi-disciplinaires approfondies.

Toutefois, il me semble que la fête ait joué un rôle essentiel dans les sociétés archaïques, les renouvelant par un désordre organisé, périodique et complet. Sans celle-ci elles auraient sombré dans la paralysie des tabous et des interdits, dans la monotonie du travail et dans l'usure des détériorations inévitables. En ramenant la vie au chaos primitif d'où elle était sortie, la fête prenait l'allure d'une création nouvelle (2).

A cause de ses exigences d'ordre et de planification permanente, la technique moderne a supprimé la fête, ce moment par excellence de remise en question globale.

---

(1) ARISTOTE, **Rhétorique**, L. 11, chap. 12.
(2) cf. : CAILLOIS, **L'homme et le sacré**, Paris, Gallimard, 1950.

Mais la fête aura un prolongement nécessaire, à cause de son rôle fondamental. Par qui? Par la jeunesse.

Si la première révolution technique, en effet, a donné naissance au prolétariat qui la fit disparaître, la seconde consacre l'existence de la jeunesse dont la tâche spécifique sera d'introduire dans le monde les vertus d'un certain chaos régénérateur. C'est à cette tâche que s'emploie la contestation étudiante, tant dans les pays de l'Est que de l'Ouest, où la bureaucratisation de l'existence risque d'étouffer toute vie.

Par la méthode du modèle culturel, il est possible de prévoir que le monde s'oriente vers la jeunesse; par celle des équivalences historiques, que la jeunesse évolue vers la fête primitive.

II

Comment Carrefour voit certaines réalités

par Gérard Marier.

Carrefour a voulu permettre la libre expression de chaque participant sur l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, afin de donner tout son sens à la rencontre de quelques conclusions importantes. Aucun plan précis de travail n'a donc été fourni, ce qui a comme conséquence d'accroître les difficultés d'une synthèse indispensable des textes publiés ici.

C'est pourquoi un résumé semblait s'imposer, malgré un éventuel appauvrissement des intuitions initiales et le risque de limiter l'ensemble des réflexions dans une perspective propre à un seul témoin. Voici donc, présentés sous forme de lexique, des thèmes majeurs qui ont polarisé les découvertes de Carrefour.

Affectivité :

Elle est un agent légitime et fondamental de transformation, éventuellement le plus agressif de tous, à cause des cadres institutionnels contraignants, et aussi le plus dangereux de tous, à cause de l'aveuglement sur la situation réelle dont elle s'accompagne.

– On a très peu évoqué cette force pourtant caractéristique de la jeunesse actuelle, et personne, que je sache, n'a parlé du romantisme nouveau des étudiants (**Time**, 19 décembre 1969) –.

Carrières de pointe :

Fondée sur le changement, notre société ne peut survivre et progresser que grâce à la recherche, ce service des services du secteur quaternaire.

Par un investissement dans la recherche de 6% de son budget, Québec ne peut prétendre être accordé aux exigences de l'avenir, notamment dans le voisinage d'un Etat qui consacre à la recherche dix fois autant que toutes nos dépenses nationales.

Pourtant les commissions d'enquête, qui sont une forme de recherche et qui coûtent moins de deux millions par année, ont fait la preuve, par les grandes réformes dont elles ont été l'origine, qu'il est, au fond, rentable de débourser dans ce secteur.

Mais toute recherche n'est pas souhaitable, compte tenu des objectifs : elle peut être inutilement coûteuse, si elle a des visées de prestige sans rapport avec nos moyens.

Il est particulièrement urgent d'intégrer les sciences du quantitatif et du qualitatif, par exemple l'économique, aux sciences humaines, sinon une catastrophe à brève échéance se prépare, surtout dans l'urbanisation. A moins d'une révolution dans les cités, construites sans tenir compte des besoins humains fondamentaux, celles-ci deviendront inhabitables, en effet, dans quelques décennies.

A cause de la complexité fantastique des problèmes, la recherche se fera dans un groupe, et dans un groupe composé de personnes de disciplines différentes, – ce qui fonde la cybernétique –.

– La recherche multi-disciplinaire est d'emblée le thème le plus repris de tout le Carrefour –.

Pour être valable, la recherche suppose au préalable la concertation de l'université, du Gouvernement, de l'industrie et de l'initiative privée, et rien ne doit être épargné pour y arriver, car la seule chance du Québec, c'est d'avoir une population qui soit parmi les plus intelligentes du monde.

Ceci veut dire que la définition des objectifs, – une activité de toute la Nation –, et la planification des moyens, – faite d'abord au niveau régional –, sont les priorités du Québec, car sans elles, la recherche est une activité inutile et la plus dispendieuse de toutes.

Pour assurer cette recherche relative aux objectifs et à la planification, il faut créer un centre de prospective permanent.

Il est difficile de préciser dans quels champs particuliers il est nécessaire d'orienter la recherche et quelles seront nommément les carrières de pointe, à moins d'avoir d'abord répondu à la question suivante : Québec adoptera-t-il le modèle américain de développement, ou va-t-il créer son propre patron d'évolution?

– En général, les étudiants sont favorables à la deuxième partie de l'alternative, alors que les adultes, bien que la chose ne leur plaise pas, acceptent la première. Est-ce la différence entre le nationalisme et le réalisme – ?

Dans l'hypothèse d'un développement de type américain, les carrières de pointe, toutes reliées à l'ordinateur, porteront d'une part sur les innovations technologiques et, d'autre part, sur les problèmes humains créés par ces mêmes innovations, notamment à l'intérieur des villes polluées et violentes.

– On prévoit, en somme, un prolongement et une maximalisation des tendances actuelles –.

Une place particulière est faite d'abord à l'éducation, puis aux loisirs et à l'information.

Quelles seraient, par contre, les carrières de pointe si nous choisissions une voie originale? Nous ne le savons pas encore, mais il ne fait pas de doute qu'elles passeraient par le développement régional.

Peu importe la spécificité québécoise du progrès, celui-ci ne sera toutefois pas étranger aux grandes transformations occidentales. Et à ce sujet, l'on déplore le manque de réalisme dans les tendances actuelles chez les étudiants, qui sont portés à privilégier des professions devenues secondaires dans le monde contemporain, tel le Droit, et à négliger des activités de pointe, comme le "Management".

Ecole :

Une institution qui perdra de son importance, et c'est tant mieux. – Telle est l'opinion de plusieurs participants, notamment d'adultes –.

Voici comment s'exprime cette prospective :

L'étudiant de l'avenir ira peu à l'école.

La scolarité n'est plus la voie unique de l'avenir de la civilisation.

Il faut sortir les jeunes de l'université.

Les étudiants seront de plus en plus autodidactes.

Il importe de démystifier l'école et cesser de lui accorder une importance qu'elle n'a pas.

Devenir adulte ne signifiera plus aller à l'école.

Un grand nombre de raisons négatives et positives, motivent cette prise de position.

1 – **Raisons négatives :**

Le gigantisme des institutions favorise ce que Marcuse appelle les libertés aliénantes : vulgarité, superficialité, promiscuité, grégarisme.

La compartimentation et la spécialisation désintègrent les jeunes : à l'âge de la machine, qui fatalement isolait un geste d'un autre, cela devait s'accepter ; à l'âge de l'électricité, de l'intégralité et de la globalité, notre école est une institution déphasée.

Un campus coupé de la vie ne peut prétendre préparer à la vie.

Obliger des jeunes à se déplacer, parfois sur une grande distance, pour s'informer et se former, est une aberration après les découvertes électroniques.

A la suite de la contestation violente par l'occupation des locaux scolaires, les jeunes en exercent une autre, plus radicale encore, qui consiste à les déserter : seul le terrorisme des examens et du contrôle des présences empêchent un départ presque général. De toute façon, à moins d'une transformation si importante qu'elle signifierait à toute fin pratique sa fermeture, l'école sera toujours un haut-lieu de violence.

Nous connaissons la première génération de jeunes qui se passent de l'école pour créer leur propre milieu éducatif.

Du reste, dans un monde-recherche, c'est toute la société qui devient éducatrice. Il est donc inacceptable d'investir autant de capitaux dans une entreprise si peu efficace. – La population sera certainement déçue des fruits de la réforme scolaire qui, d'ailleurs, a repris substantiellement le type traditionnel d'école –.

Puisque plus tard, dans une éducation permanente, les jeunes ne pourront pas compter avant tout sur l'école, autant s'en désintéresser le plus possible tout de suite et apprendre des méthodes plus durables pour se former et s'informer sans cesse.

2 – **Raisons positives :**

Puisqu'il est inutile et impossible de donner une information, d'une part, considérable et changeante, et d'autre part, dispensée par les ordinateurs, cet objectif de l'école n'a plus sa raison d'être. Il convient plutôt d'apprendre à des jeunes à s'informer. Or l'école, sa bibliothèque et ses cours ne sont qu'une source d'information entre bien d'autres. Les jeunes ont

l'intuition sûre qu'ils ont un besoin trop grand d'apprendre pour se rendre d'abord à l'école. Les jeunes trouvent ailleurs des informations plus nombreuses et plus quotidiennes : le journal, la TV, les voyages, les réunions culturelles et sociales, le quartier, les clubs...

– Cet ensemble non institutionnalisé s'appelle l'école parallèle –.

Qu'est-ce que propose Carrefour?

– La demi-journée pédagogique, qui permettrait aux jeunes de vivre, dans un local approprié, un nombre d'heures suffisantes pour faire un approfondissement valable d'une question.

– L'intégration des activités dites parascolaires aux études, sans quoi un jeune pourrait, à cause de sa participation, connaître un échec scolaire, ce qui montre jusqu'à quel point l'école est divisée en elle-même.

– Renoncer à tout apprendre, mais plutôt apprendre à s'informer.

– Rendre l'école présente à la vie: tout repenser en termes neufs, pour permettre aux jeunes désireux de s'initier à une profession de s'incorporer d'abord à une équipe en opération, et de ne fréquenter l'école que pour compléter les déficiences. Dans cette optique on peut concevoir des cellules d'université ou de collège dans les mines, les banques, les quartiers défavorisés.

– Après avoir connu l'école de la raison, il est temps de connaître celle des hommes, dont tous les éléments constitutifs retrouveraient enfin leur unité.

– Il n'y aura plus d'étudiants, car tous étudieront. Il importe donc de dissocier "jeunes" d'"étudiants".

– L'école, lieu physique, se transformera en centre socio-culturel ouvert à tous.

– L'ancien maître sera devenu un membre du groupe.

Etudiant et jeune travailleur :

Il y a plus de choses qui les séparent qu'il n'y en a pour les unir, et rien ne permet de croire à un changement notable dans un avenir immédiat.

Même si étudier ne demeurera pas l'acte quasi exclusif des jeunes dans une société en état d'éducation permanente et de recyclage incessant, il existera, pour quelques années encore, des différences profondes entre le jeune de l'école et celui de l'usine ou de la ferme. Le premier, bien qu'il soit en train de perdre son immunité, jouit d'un traitement de faveur grâce à une information générale et abstraite plus poussée qui, à cause des structures de notre société, donne comme toute le pouvoir. Même si elle est moins profonde, moins large et moins existentielle chez des étudiants que chez les travailleurs, cette information est d'emblée la mieux adaptée aux affaires, aux techniques, aux recherches scientifiques...

Toutefois, la montée de l'école parallèle et la démystification de l'école académique chamboulera les relations étudiant-travailleur. Mais ce n'est pas pour l'immédiat, bien que déjà puisse se créer une égalité dialogale efficace en vue d'une action limitée et passagère.

Frustration :

"Notre système n'est sans doute pas insupportable, mais il n'est pas satisfaisant". C'est le moins que l'on ait dit.

Si, au sujet de l'avenir, les participants du Carrefour sont en général optimistes, ils manifestent par contre un mécontentement sur le cours des choses, qui va des réserves sérieuses au refus global. L'école, le travail, le Gouvernement, la Nation, notre histoire, l'Eglise, la famille, les rapports humains, les loisirs, les mass-media... aucune réalité quotidienne n'est aujourd'hui gratifiante, bien que nous nous y attachions. Tout se passe comme si le passage d'une décennie à une autre créait un flottement auquel nous tenons malgré nous.

Imagination :

A peine sortis de l'âge de la machine, dont la première exigence était l'uniformisation des gestes, et de la première socialisation maladroite et brutale, notre éducation reste encore forcement marquée par la crainte des surprises et par un extrême besoin de certitudes.

Mais le temps vient où techniquement, il sera aussi facile de produire un milliard de pièces différentes qu'un milliard de pièces identiques, et où il sera politiquement impossible d'administrer six milliards de citoyens comme s'il n'y en avait qu'un seul. En d'autres termes, nous entrons dans l'âge de l'imagination, qui réconciliera l'intelligence et l'affectivité.

Il est urgent de créer des méthodes pour stimuler l'imagination, tels le happening et les sessions intensives de sensibilité, et d'inculquer l'idée de la nécessité et de la valeur du changement. – Nous trouverons bien par nous-mêmes les certitudes –.

Le plus grand obstacle au règne de l'imaginaire, c'est l'idolâtrie du hic et nunc, bien caractéristique de l'esprit contemporain.

Indécision :

Non pas au sens où l'on ignore tout à fait quelle orientation générale prendre et vers quel niveau d'études se diriger, mais au sens où l'on est incapable de choisir d'une façon précise une profession particulière, l'indécision pèsera de plus en plus lourd sur les étudiants. Déjà, les changements nombreux d'options au collège et à l'université, la remise à plus tard dans le secteur professionnel du C.E.G.E.P. d'une décision difficile à prendre, le choix des sciences dans le secteur général pour garder toutes les portes ouvertes, témoignent sans aucun doute de l'embarras des jeunes.

Et tout invite à penser que la situation se détériorera encore :

On met à la disposition des étudiants les services d'une orientation qui n'a aucune connaissance en prospective.

– L'administration exige des pré-requis toujours plus nombreux à tous les niveaux, de sorte que, par une réaction en chaîne à rebours, on spécialise dès Secondaire III.

– Obligés de faire un choix prématuré et à l'aveuglette, les étudiants finissent par le remettre en question et par ne plus savoir ni ce qu'ils doivent faire ni ce qu'ils peuvent faire. – C'est d'autant moins admissible que certains pré-requis n'ont aucune raison d'être décisifs, telle la géographie pour qui veut travailler en assistance-sociale –. "Soyez polyvalents, dit-on à toute fin pratique, à la condition de prendre telle option précise, si vous voulez dans dix ans être ceci ou cela".

– Les étudiants ne sont pas motivés pour une profession qui n'est ni une vie, parce qu'elle est dépersonnalisante, ni non plus un moyen indispensable pour la gagner, puisque, se disent-ils, la société de toute façon s'en chargera.

– L'ampleur des changements fait peser une menace sur toute décision. Il en va des étudiants comme de ces gens qui s'engageraient en fonction d'une visite d'un salon d'automobiles de l'année 1970, alors qu'ils seront preneurs en 1975. Le modèle sera-t-il discontinué? Aura-t-il substantiellement varié? Un autre n'aura-t-il pas plus de valeur à cette date?

– Les rôles proposés demeurent hermétiques, alors que la vie embrasse tout. Comment se résoudre à un pareil divorce?

– N'est-ce pas collaborer à une oeuvre faite de contradictions ou de paradoxes étranges et insurmontables, que de choisir une carrière?

Pour ces raisons, un nombre toujours plus élevé d'étudiants fuient dans les voyages et la drogue une réalité effrayante, d'autres organisent une vie parallèle dans des communautés à taille humaine, en exerçant une petite industrie, juste suffisante pour se procurer le nécessaire, ou bien retardent le plus possible leur entrée sur le marché du travail en se donnant, sans le vouloir, une compétence plus grande encore.

Information :

Elle est d'abord un droit récent, tout à fait indispensable à la démocratie, bien qu'informer soit souvent contingenter; elle est ensuite la nouvelle forme du besoin fondamental de connaître et l'outil par excellence de tout progrès de la société.

– En général, les participants du Carrefour déplorent que l'un d'eux fasse la remarque suivante :

> Je me pose la question suivante à propos des étudiants : Qu'est-ce que vous écoutez à la radio, qu'est-ce que vous regardez à la TV, qu'est-ce que vous lisez, pour ne pas vous dire informés? J'ai fait un relevé, depuis un mois, de ce qui s'écrit concernant l'avenir des jeunes dans deux quotidiens québécois hors Montréal. C'est fantastique la somme d'informations données et de statistiques communiquées, sans parler des émissions sur la prospective, etc. Ce genre d'argument, à savoir "Nous ne sommes pas informés", m'échauffe un peu. De l'information, il y en a. Seulement, les jeunes ne sont pas beaucoup auditeurs, spectateurs ou lecteurs. Ils entretiennent une autre attitude, et, songeant déjà à la civilisation des loisirs, ils attendent les années 2,000 et l'injection directe dans le cerveau des informations...

— Il y a peut-être une autre explication au manque d'information dont se plaignent les étudiants, et qui tiendrait à l'école même où est absente toute initiation aux genres les plus usuels et les plus fonctionnels de communication : le journal, le compte-rendu, les mémoires, l'exposé.

— Et du reste, n'allons-nous pas jusqu'à manquer d'informations sur l'information elle-même? "Nous aimerions savoir pourquoi savoir" déclare un étudiant.

Jeune-adulte :

Les tensions entre jeune et adulte changeront de pôle, puisque c'est ce dernier qui refusera d'abord les valeurs culturelles de l'avenir, propres au jeune, comme la disponibilité, spontanéité, créativité, pour enfin les accepter. Le fossé entre générations diminuera, car toute la société deviendra jeune : nous assisterons à la néoténie, au passage du stade adulte à celui de jeunesse. La spécificité du jeune s'étendra à toute l'époque.

Incorporé tout à fait au monde 1985, à un univers sans cesse en devenir, le jeune ne se préparera plus à entrer dans une culture pour ainsi connaître l'aliénation prospective, mais participera, comme membre normal, à la recherche générale et permanente de l'aménagement de l'avenir par la société du temps.

Bien que la lutte des âges sera dépassée, il n'en restera pas moins un certain départage des rôles, compte tenu des qualités biologiques, psychologiques, culturelles, et des responsabilités plus communes à certains âges qu'à d'autres, comme le mariage.

Loisirs :

Aujourd'hui, l'homme de l'Amérique du Nord et de l'Europe jouit de 22 années de temps libre de plus que son grand-père. Après 65 ans, seulement 39% des citoyens américains restent économiquement actifs, — contre 71% en Amérique du Sud —.

En 1985, chaque habitant dépensera $200.00 par année pour les loisirs, alors que maintenant il y consacre $130.00.

D'ici l'an 2,000, le citoyen moyen des pays avancés connaîtra la semaine de 32 heures, voire de 30 heures.

Toutefois, cette situation de loisirs ne sera pas celle de l'homme "en responsabilités" et du cadre supérieur. Au contraire, ceux-ci verront leur travail se prolonger et le rythme de leurs activités croître, contrairement aux fonctionnaires européens des siècles passés qui, eux, vivaient une civilisation du loisir parmi une population dont la semaine de travail était de plus de 80 heures.

La récréologie pour l'ensemble des personnes et les techniques de la détente pour celles dont le travail est inhumain connaîtront un essort incomparable.

Se développeront aussi d'une manière jamais vue jusqu'ici les activités gratuites comme les beaux-arts, la gastronomie, l'aménagement des sites, l'hôtellerie, la navigation de glace, l'aviation de plaisance, le bricolage ...

Les chercheurs incarneront le type d'hommes de l'avenir, et, dans leur vie intégrée, le travail et le loisir formeront un tout dans la polyvalence d'activités dont les unes reposeront des autres. Ce n'est pas à eux que s'adressera la remarque de Hyacinthe Dubreuil :

> La préoccupation du "Loisir" et de "l'utilisation des loisirs" tient, on le sait, une grande place dans l'esprit de nombre de personnes qui pensent ainsi montrer l'étendue et la valeur de leurs préoccupations sociales. Mais elles s'engagent en fait dans une contradiction singulière, plaçant le temps du bonheur et de l'épanouissement de l'être en dehors du cours de la nature.

Ce pourrait être l'ébauche d'une civilisation non des loisirs, mais du plaisir, c'est-à-dire de la réconciliation heureuse de l'obligation et de la liberté, du travail et du repos, de la répétition et de la création.

Pour l'heure, à cause d'une publicité inlassable et intempestive, impérialiste et aliénante, nous sommes entraînés vers la civilisation des désirs plus que vers celle des loisirs.

— **Note :**

Au Québec, l'opinion publique n'est pas assez inquiète de la langue des loisirs, préoccupée qu'elle est de la seule langue du travail.

Mouvements étudiants :

Dans la nature, a-t-on fait remarquer, il n'y a ni punition ni récompense, il n'y a que des conséquences. Cette implacable logique explique l'échec partiel des mouvements étu-

diants, aux fondements mal identifiés et aux objectifs toujours ambigus, souvent contradictoires, reflétant ainsi, du reste, les tares du système qu'ils prétendent contester.

> On tient toujours pour évidentes, selon un participant, des considérations sur le "pouvoir révolutionnaire étudiant" sans jamais remettre en question le sens des mots. La confusion et le désordre idéologique naissent ainsi d'identifications hâtives.

Les étudiants sont-ils des professionnels en apprentissage, comme le révèle une enquête de Gérald Fortin à Laval, ou des jeunes travailleurs intellectuels, comme les définit la Charte de Grenoble?

Le lieu de combat se restreint-il au collège et à l'université ou bien s'étend-il à toute la société?

En d'autres termes : qui est contre qui? A moins de répondre, entre autres, à cette double question, une lutte articulée est impensable.

En dépit des difficultés insurmontables dans les définitions pertinentes aux mouvements étudiants, il ne fait cependant pas de doute que les minorités agissantes révolutionnaires, tant à l'école qu'à l'extérieur, rencontreront pour longtemps encore un milieu propice à leur action. L'observation perspicace de Machiavel, "le petit nombre n'est écouté que lorsque le plus grand ne sait quel parti prendre ni sur quoi asseoir son jugement", (**Le Prince**, chap. XVIII), nous porterait à définir la prochaine décennie comme celle des minorités, s'il est vrai que pour quelques années à venir, les Québécois réussiront mal à se donner des objectifs nationaux collectifs et sûrs.

Ordinateur :

C'est d'emblée l'innovation technologique la plus importante : peu à peu, elle transformera neuf-dixièmes de toutes nos activités et assumera tout à fait les fonctions de plus de la moitié.

Participation :

A l'ouverture du Carrefour, une dizaine d'étudiants, après avoir distribué des tracts et fait un déclaration contestataire, se sont retirés, en invitant tous les étudiants à les suivre. Utilisé par plusieurs à titre d'exemple, ce refus d'une minorité agissante de poser des questions aux instigateurs du projet et de débattre les visées et les moyens de ceux-ci plutôt que de rompre tout de suite après une mise en accusation sans nuances, éclaire l'attitude des radicaux : pour eux, n'importe lequel dialogue risque toujours à la longue de faire des complices de l'ordre. Cette forme d'anti-participation restera à mon avis marginale, de par la nature fragile de son assise : le romantisme violent.

D'autres étudiants ont voulu contester le Carrefour du dedans, c'est-à-dire par la passivité ostentatoire ou par la participation agressive. Peu à peu, moyennant des modifications dans le processus des démarches, les uns et les autres ont fini par collaborer, à des degrés divers, à la recherche de tous. C'est un deuxième type de comportement, révélateur d'une participation négociée, qui sera, je pense, la forme la plus usuelle dans la prochaine décennie. Plus tard, en 1985, quand le modèle culturel des jeunes aura porté ses fruits et que tout citoyen étudiera, il est clair que ce modèle-ci de participation n'existera plus.

Dans les deux cas pré-cités, il s'agit de l'action porteuse d'avenir pour de petits groupes; mais quelle serait la participation de la majorité? Carrefour répond : Si cette majorité recouvrait la parole d'une démocratie directe, la société aurait accompli de très grands progrès; et techniquement, au moyen d'ordinateurs et de téléphones portatifs miniaturisés, il serait possible de lui redonner cette voix. Cependant, une pareille qualité de participation ne se fera pas sans une révolution dans toutes les administrations. Telles qu'organisées aujourd'hui, en effet, les structures ne se prêtent pas du tout à la participation, surtout de la part des jeunes toujours impatients des résultats; car les structures, dans la mesure où elles veulent susciter la participation, compliquent les étapes et les font traîner en longueur.

Polyvalence :

Comme son école, l'étudiant doit devenir polyvalent pour survivre. La seule façon pour lui de s'assurer une profession, c'est, en effet, sa capacité à en exercer plusieurs.

Toutefois, cela ne veut pas dire que chacun pourra faire à peu près n'importe quoi : une société post-industrielle, avec des standards beaucoup plus élevés que ceux que nous connaissons, ne saurait souffrir des compétences pseudo-universelles.

Il s'agira plutôt d'une polyvalence verticale, où la personne, sans varier sur le fond de choix antérieurs, sera appelée à les préciser, à leur donner un nouveau style, à les pousser plus loin, ou encore à les élargir. Ce seront des option successives dans une même orientation générale et permanente : une polyvalence de complémentarité. Ceci suppose que la formation intégrale de base soit la plus large possible, au point même qu'il vaudrait mieux parler de polyvalence personnelle que professionnelle, et parler de comportements et d'aptitudes à entreprendre différents types de vie, plutôt que de connaissances et de savoir-faire.

Pouvoir :

Pour des raisons multiples quoique liées, la crise du pouvoir compte parmi les plus graves des années à venir :

– La dépréciation de l'expérience dans un monde sans cesse différent et la valeur "marchande" de la nouveauté déplacent le pouvoir de la gérontocratie vers la juvénocratie.

– Le besoin de re-création, plus fort que celui de ré-volution, amène le rejet des antécédants et des prédécesseurs, et la mort du père prend toujours plus d'importance.

– Le vieux rêve de la participation directe devient possible grâce à la technique, tel le bracelet-téléphone au moyen duquel chaque citoyen donnera son avis sur les questions du jour.

– Le progrès du savoir et de l'information dans la société post-industrielle arrachent aux Parlements des centres d'influence considérables.

La montée de la violence peut toutefois bloquer la distribution du pouvoir telle qu'amorcée et nous entraîner vers le fascisme pour quelques années.

De toute façon, le pouvoir est le principal enjeu de tous les dynamismes du milieu, qu'ils soient adultes ou jeunes, économiques, sociaux ou politiques, et notre société est plus divisée sur cette base que sur n'importe quelle autre, notamment sur la langue, comme en témoigne, me semble-t-il, l'esprit dans lequel on s'est opposé au projet de loi 63 sur les langues officielles. Au Carrefour, cette contestation récente, souvent évoquée, est davantage reliée par les étudiants, à mon avis, aux "misères" du pouvoir qu'aux menaces de notre avenir culturel.

Prospective :

Le Carrefour sur l'avenir met à nu notre énorme difficulté à nous soustraire au présent. L'aujourd'hui incarne à nos yeux ce que le passé incarnait pour nos pères, et dans un cas comme dans l'autre, on ne rencontre nulle inclination particulière à scruter l'avenir.

Unanimes à reconnaître l'instabilité croissante du hic et nunc, nous avons toutefois une grande répugnance à nous en dégager, même à titre de pur exercice d'imagination, de recherche utopique, et ce, pour quelques heures à peine.

Prisonniers de concepts sursédimentés, tout à fait accaparés par une information aux proportions et aux rythmes inhumains, confrontés à des problèmes urgents et graves, il ne nous reste plus, semble-t-il, de ressources importantes pour inventer et inventorier le futur. Religion du temps-seconde, culte de l'instant, idolâtrie du présent, ce sont là des expressions du Carrefour qui ne sont pas consonantes avec la prospective et la futurologie.

Toutefois, ce premier Carrefour pose le problème d'une nouvelle problématique; il nous initie à une démarche prospective déjà vieille d'un quart de siècle, sujet de recherches dans 600 institutions à travers le monde, et dotée d'un budget de près d'un milliard de dollars aux Etats-Unis seulement.

Région :

La toute première caractéristique de la société d'abondance, c'est la suppression des inégalités régionales, selon le professeur Higgins, et la première condition d'existence de la société de participation, c'est l'implication des personnes de la base. Or, ceci passe par les Régions, blocs homogènes de la Province, qui sont les unités nouvelles du développement intégral du Territoire et l'intermédiaire permanent et indispensable d'une planification générale. – Carrefour attache à cette nouvelle dimension du Québec une importance prioritaire –.

Sans s'ériger en Etat, en Parlement, en autorité politique, la Région devra se doter de mécanismes consultatifs et administratifs efficaces, dont la fonction principale sera de faire le lien entre le pouvoir central et tous les dynamismes du milieu.

Violence :

D'ici quelques années, la violence prendra

de l'ampleur, puisque ses causes, toujours à l'oeuvre, se conjuguent grâce à la planétarisation de l'information : autoritarisme, dépersonnalisation, marginalisation de la plupart des hommes par rapport aux sciences de la matière et de la technique, rigidité et anonymat des structures, absence d'objectifs collectifs, nationalisme étroit, urbanisation affolée, désirs télé-commandés aliénants, racisme, pollution de l'air, du sol et de l'eau, morcellement de l'existence, mort du père, impérialisme, perte d'un language commun, retard des mentalités sur les actes (technicisés)...

Je me contente d'une brève explication de la dernière cause. Aux îles Samôa, la jeune fille, deux années avant l'âge dit de puberté, porte les vêtements de l'adulte et en partage les tâches, de telle sorte qu'elle est culturellement un adulte avant de l'être biologiquement. C'est ainsi qu'elle ne connaît pas les tensions violentes qui ont semblé, de par leur caractère constant et général, appartenir à la nature même de l'adolescence. Dans notre culture, au contraire de celle de Samôa, le jeune n'est culturellement un adulte que dix et même quinze ans après la puberté, c'est-à-dire, entre autres choses, qu'il ne peut se marier que bien des années après être devenu capable d'avoir des enfants, si bien qu'autant les crises sont désamorcées à Samôa, autant chez-nous elles sont aggravées.

Cet exemple fait pressentir le danger très grave de notre civilisation. Au lieu d'anticiper 1985, de vivre plusieurs scénarios de l'avenir pour être en mesure, le moment venu, de s'adapter avec aisance à l'un ou l'autre d'entre eux, nous conservons un esprit infantile au moment d'entrer dans la phase d'une puberté technologique puissante. C'est la stratégie par excellence de bouleversements fantastiques.

Il n'y a peut-être que cette éventualité-là pour faire comprendre au grand nombre l'urgence de la prospective, et de la prospective indépendante du Pouvoir, car celui-ci, au cas où il accaparerait cet instrument, réussirait à désamorcer toutes les crises pour imposer un ordre accepté des années d'avance. – Les plus grands obstacles au progrès, selon Valéry, sont l'ordre et le désordre –.

III

Un droit nouveau et un problème clef de la jeunesse : l'INFORMATION

par Gilles Raymond (*).

– Puisque l'analyse de l'information est une démarche préalable à l'intelligence de la jeunesse étudiante, nous reproduisons d'abord le texte que lui consacre Gilles Raymond, N.D.L.R. –

Réunis pour prospecter un double thème : l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, nous désirons ensemble "non seulement deviner l'avenir probable mais préparer l'avenir souhaitable et même peut-être aller plus loin : tâcher de rendre probable l'avenir souhaitable" (J. de Bourbon Busset).

Dans la ligne de cette visée, j'ai préparé une communication en deux temps, selon des méthodes très différentes. Dans une première partie, j'aimerais analyser une expérience actuelle de la jeunesse autour de l'information. Pour que le prophétisme de cette expérience ne tourne pas à l'illusion, je voudrais tâcher d'indiquer les fondements prévisionnels qui la soutendent. Dans la seconde partie, pour rendre probable ce que je crois souhaitable, j'aimerais esquisser des mutations de l'école en évoquant, au début, les changements les plus immédiatement possibles tout en jetant, à la fin, un regard sur les transformations plus radicales que l'avenir laisse présager.

1ère partie

Les étudiants devant un problème-clef de leur génération : l'information.

Quelques centaines de "leaders" étudiants viennent de vivre une expérience d'animation très significative du rôle prophétique de la jeunesse. Ces jeunes avaient décidé de centrer leur action durant toute une année sur le rôle des moyens de communication sociale dans la vie des jeunes.

Dès le point de départ, ils se sont arrêtés au rôle de détenie des M.C.S. Dans un deuxième temps, ils ont été surtout attentifs aux nouveaux modes de connaissance que ces moyens véhiculent ainsi qu'aux multiples possibilités d'exploration de soi, du monde réel et imaginaire qu'ils mettent à la portée de tous. Jusqu'alors, leur travail se déroulait en conformité avec la perception des rôles que la population québécoise attribue spontanément aux "mass-média".

Mais voilà que les étudiants viennent de poser un geste choc qui va demander à la population du Québec de faire un nouveau pas pour devenir maître de son avenir. Après trois mois de travail, ils ont saisi que la vraie confrontation qui interpelle leur génération est l'assomption responsable de l'information dans la société d'aujourd'hui.

Un tel choix surprend. L'enquête de ces jeunes révèle que paradoxalement les scolarisés actuels sont très peu informés. Ils n'ont pas de réflexes d'information. Devant l'information qu'ils reçoivent, sans l'avoir recherchée, leur connaissance des événements reste vague, imprécise, fragmentaire. Ils ne peuvent pas se faire une opinion quelque peu fondée. Bref, ils démissionnent devant l'information, se désintéressent des affaires de la société et s'évadent dans un monde jeune, marginal de la société. D'autres, plus courageux, essaient leurs forces devant l'information, mais sont bientôt submergés, faute de moyens pour l'assimiler et l'organiser. Et il ne faudrait pas oublier une partie assez considérable des moins fortunés pour qui, de fait, l'information est inaccessible.

Je n'oserais pas affirmer que cette situation est propre au monde jeune. Peut-être le monde adulte s'y reconnaîtra-t-il en grande partie? Mais les jeunes ont vu dans cette situation un des points où se jouait notre avenir collectif et j'aimerais éclairer quelques-unes des lignes d'espoir qui les ont fait s'engager dans l'éveil à l'importance de l'information et dans la création d'attitudes et de mécanismes aptes à les rendre pleinement membres actifs de notre société.

(*) RAYMOND, Gilles, directeur, Office de l'Education Chrétienne, Longueuil.

A mon avis, les espoirs des jeunes s'appuient sur quatre raisons qui fondent l'avenir de leur projet :

1° L'information est la condition de base pour la démocratisation réelle.

2° L'information est une nécessité vitale de l'appareil social d'un nombre de plus en plus socialisé.

3° L'information est une nécessité prioritaire dans une société de développement planifié.

4° L'information est l'instrument numéro un de la culture permanente.

1ère raison : **L'information, la condition de base pour la démocratisation réelle.**

La volonté de démocratie s'affirme de plus en plus chez nous. On pourrait le prouver par l'accession récente des jeunes au droit de vote à dix-huit ans et par les efforts actuels de démocratisation de l'enseignement.

Depuis quelques années, presque tous les milieux s'affirment comme "citoyens à part entière". Mais après l'heure des discours, on s'aperçoit partout que tout cela n'est que phrases creuses, si on n'établit pas de réels mécanismes de participation. Tous ceux qui ont voulu vraiment s'engager dans la démocratisation réelle se sont vite rendu compte que l'étage prioritaire de cette action devait se centrer sur l'information.

Sans l'information, la participation est sapée à sa source. L'information devient la condition de base pour être un membre à part entière d'une société démocratique. Et la jeunesse entend dire son mot dans la société de chez nous.

2ième raison : **L'information, une nécessité vitale de l'appareil social d'un monde de plus en plus socialisé.**

Nous vivons dans un monde de plus en plus socialisé. Nous nous sentons davantage dépendants les uns des autres et pour tous les secteurs de notre vie. Les M.C.S. ont beaucoup hâté et promu cette unité des hommes. Mc Luhan dit même qu'ils ont fait du monde un village global.

Cette interdépendance vitale de tous fait aujourd'hui sentir ses effets sur l'appareil social tout entier. En effet, toute la vie économique, culturelle, sociale et politique ne peut plus fonctionner sans un minimum de consensus de tous. Pour pouvoir progresser, la société doit se donner les moyens d'assurer ce minimum d'accord sur le sens de la marche à suivre. Sans lui, les gens allant à "hue et à dia" paralysent toute l'évolution.

Prenons quelques exemples. Sans l'accord de la population sur la nécessité de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, le gouvernement ne pourrait poursuivre ses efforts dans cette ligne.

Actuellement, le Canada traverse la plus grave crise politique de son histoire à cause de la remise en question du consensus commun des canadiens sur la formule constitutionnelle actuelle.

Pour tous ceux qui veulent promouvoir cette cohésion nécessaire à l'appareil social sans recourir à un régime totalitariste, il appert que l'information jouera un rôle de premier plan pour permettre aux citoyens de se former une opinion d'ensemble sur ce qui est bon pour la société.

C'est ainsi que l'information devient une question de vie ou de mort pour l'efficacité de la société. L'information, dans le monde présent, ne doit plus être le lot de ceux qui ont des loisirs. Pour que le progrès social ne soit pas paralysé, l'information devra de plus en plus être intégrée comme une réalité vitale. De plus en plus, il faudra que les citoyens lui fassent une place dans leur vie. L'information n'est plus un bien de luxe. Elle devient une réalité de base dont nous aurons besoin pour vivre. Sinon, nous nous dirigeons rapidement dans l'enlisement collectif puisque nous sommes dans une société socialisée où nous avons besoin du minimum d'accord de tous pour continuer à vivre. D'où aussi l'importance de rendre l'information accessible à la jeunesse et de rendre celle-ci apte à se servir de l'information pour l'utilité publique.

Cette vision des conséquences de la socialisation doit même être enracinée plus profondément. Les études de pointe sur la technique, la cybernétique, la science, l'art, la politique nous obligent à concevoir l'homme de demain comme "l'homme d'un réseau" (1). Cet homme sera en synergie non seulement avec

(1) On trouve dans Henri Van Lier, **Le nouvel âge**, Casterman 1962, beaucoup d'aperçus sur ces aspects.

ses semblables mais il entrera comme une composante dans le réseau cybernétique de l'action sur le monde et sur la société. Dans un tel contexte, on devine que l'information reliera la machine, le vivant, la culture, le milieu. Le rôle de l'information des vivants et le "consensus" de ceux-ci auront des effets encore plus grands tant par leurs "innovations" dans le réseau que par les conséquences en chaîne que déclencheront leurs "feedback". Pour concrétiser, dans une image, ces données, pensons au réseau que forme l'astronaute avec les cerveaux électroniques, les machines et les équipes de Houston, etc. Dans ce réseau, l'information et la réaction à l'information sont en inter-influence. L'avenir nous commande de nous penser comme ces cosmonautes mais dans tous les secteurs de notre activité terrienne. L'information sera alors la nourriture vitale du réseau.

3ième raison : **L'information, une nécessité prioritaire dans une société de développement planifié.**

Le Québec vient de commencer une nouvelle page de son histoire en entrant dans une nouvelle forme d'organisation de la cité, celle du développement planifié. Popularisée sous le slogan de la "révolution tranquille", cette nouvelle forme d'organisation sociale signifie, dans ses grandes lignes, que la société québécoise veut collectivement et à l'avance combiner ses moyens pour atteindre les buts qu'elle s'est préalablement choisis.

Cette nouvelle option transforme la perception globale de notre société. Avant, il y avait "un ordre stable" où les individus s'insèreraient. Comme il durait depuis un certain temps, tous en connaissaient la marche et emboîtaient le pas. Aujourd'hui, à cause de l'option vers le développement planifié, nous sentons que c'est un monde nouveau qu'il faut édifier. Pour nous, la perception initiale n'est plus "l'ordre stable" mais l'irrationnel qu'il faut rationaliser ou encore planifier; cf. les plans actuels de planification dans tous les domaines.

Pour planifier, la première opération qui s'impose, c'est de trouver où l'on veut aller, i.e. de déterminer nos objectifs. De cette étape dépendra tout le reste de l'action. D'où la volonté de plus en plus grande des différents groupes de participer à la décision des objectifs. On veut décider collectivement des objectifs.

Ceci implique que ces groupes recherchent l'information pour intervenir au niveau de l'élaboration, de la décision et de la mise en application de ces projets de planification. Dans une société démocratique, ce phénomène suscite donc une importante accrue de la demande de l'information et devient une caractéristique majeure d'une société démocratique à développement planifié.

Pour échapper à l'emprise totale des technocrates et pour que la planification tienne vraiment compte des besoins humains, il faut alors installer des mécanismes d'information bilatérale. Dans tous les domaines, on exige de plus en plus que l'autorité informe mais aussi qu'elle soit informée et que la décision soit collective.

Ainsi, notre société voit-elle naître actuellement une multitude de mécanismes d'information. Mais à tous les niveaux, la même société d'information, l'ensemble des citoyens n'ont pas encore des réflexes d'information valables. Ils ne savent pas s'ils ont accès aux bonnes sources d'information. Et même avec la meilleure information, ils se sentent démunis pour comprendre et saisir la signification personnelle et sociale de ce matériel de première main.

Dans la responsabilité prospective de tous, dans l'arbitrage que collectivement nous devons faire entre nos différents besoins pour établir nos objectifs prioritaires, l'information et l'éducation de l'informateur et de l'informé constituent les donnés du succès de l'avenir. Notre clairvoyance doit relever les défis suivants dans une société de développement planifié : Comment élever au niveau du choix collectif, la volonté de tous et de chacun? Surtout comment choisir et hâter ensemble le bien commun de notre société et celui de la terre des hommes (1)? Le développement planifié d'une société démocratique exige comme nécessité prioritaire une information de qualité accessible à l'ensemble de la population. Il postule l'éducation de tous à l'information et à son utilisation responsable.

4ième raison : **L'information, l'instrument numéro un de la culture permanente.**

(1) RICOEUR Paul, **Prospective du Monde et perspective chrétienne**, Equipes Enseignantes 1965, t. I, p. 72-89. Un des articles les plus évocateurs sur la question.

Le phénomène actuel de l'information devient le problème clef de notre génération parce qu'il devient une force de contestation de notre manière traditionnelle de concevoir la culture. Bien plus, il fait germer une nouvelle vision de la culture et y devient l'instrument numéro un de cette culture permanente.

Traditionnellement, pour nous, un homme cultivé était celui qui avait poursuivi de longues études. Il lisait quelques oeuvres littéraires et possédait une certaine ouverture aux beaux-arts et aux manières policées.

Aujourd'hui, le monde conteste cette conception aristocratique de la culture qu'il veut démocratiser. Mais tout en favorisant l'accession du plus grand nombre à une longue scolarisation, il met en question le concept traditionnel de culture. Pour lui, la culture n'est qu'évasion si elle n'est pas le moyen de l'homme de se comprendre lui-même, d'exprimer un sens adapté à sa vie et d'exprimer ce sens dans ses oeuvres, i.e. dans le langage, le comportement et les institutions, etc... Bref, pour lui, l'homme n'est pleinement homme que par la culture et celle-ci consiste dans l'ensemble des moyens que celui-là peut créer pour avoir la chance de s'épanouir, de vivre.

Ce changement de définition n'est pas un jeu d'intellectuel. Il représente l'aspiration des citoyens actuels qui définissent leur conception et leur nécessité de la culture par les interrogations suivantes : Comment comprendre où va le monde? Quels sont les impératifs valables pour notre société? Comment connaître le sens et le fonctionnement de toutes les institutions nouvelles desquelles ma vie dépend? Où trouver les moyens d'inventer un comportement ajusté à l'évolution actuelle?

L'histoire des dix dernières années témoigne abondamment que l'information par les M.S.C. a été un des éléments déterminants pour permettre à la population de trouver des débuts de réponses à toutes ces questions.

La société de 1980 connaîtra presque nécessairement une mobilité encore plus accélérée que celle d'aujourd'hui. Les citoyens ressentiront alors un besoin encore plus impérieux d'être informés pour comprendre les nouveaux enjeux de leur vie, les institutions changeantes dans lesquelles ils seront insérés et les comportements qu'ils devront sans cesse réajuster.

Selon cette conjoncture, l'information des M.S.C. ne sera plus un "bien de luxe" ou un "bien d'agrément". Il s'agira d'un droit qui définira radicalement les chances personnelles et sociales d'avenir. Les M.C.S. diffuseront ainsi une culture dont on doit dire que jamais culture n'aura eu un tel poids quotidien sur l'avenir. De toute évidence, l'information par les M.C.S. deviendra l'instrument numéro un de la culture permanente.

Ces considérations font entrevoir l'importance de l'information par les moyens de communications sociales et la gravité des problèmes qui la touchent. Bien plus, tout retard dans la préparation de la jeunesse actuelle à la maîtrise de l'information par les M.C.S. empoisonne à sa source la volonté démocratique de culture, i.e. l'égalité des possibilités de s'épanouir et de progresser.

Si l'information constitue une condition de base pour la démocratisation réelle, une nécessité vitale de l'appareil social d'une société socialisée, une urgence prioritaire d'une société à développement planifié, et enfin l'instrument numéro un de la culture permanente, on s'explique que les jeunes la perçoivent prophétiquement comme un problème-clef de leur génération. La réflexion autour de ce droit à l'information est en plein centre des préoccupations des étudiants de l'avenir.

2e partie

L'école et l'information.

La problématique que nous venons d'entrevoir ensemble, commande de multiples changements de l'école. Signalons d'abord ceux qui s'imposent d'un premier coup d'oeil et esquissons quelques transformations plus radicales qui se profilent à l'horizon.

1 — Méconnaissance de l'a.b.c. de l'information.

Il demeure assez ahurissant de constater que l'ensemble des étudiants, au sortir du secondaire, n'ont pas encore appris la différence entre une nouvelle, son analyse et un éditorial. Inutile d'ajouter qu'ainsi la plupart manquent de catégories élémentaires pour interpréter l'information. Il va sans dire que les élèves ne se doutent même pas du processus du traitement des nouvelles et des exigences immenses que ce long cheminement pose à l'informateur comme à l'informé. Et pourtant nous vivons déjà depuis un certain temps dans une société d'information...

2 – Deux trous béants dans l'étude de la langue écrite.

Gardons notre regard fixé sur les réalités les plus quotidiennes et les plus pragmatiques. J'aime beaucoup voir nos étudiants se lancer dans l'exploration du théâtre, du roman, de la poésie québécoise. Mais je ne puis souffrir qu'on ignore la "littérature la plus quotidienne de notre peuple", le journalisme! Est-il utopique de souhaiter que les étudiants connaissent les grands noms actuels de l'éditorial et des grandes chroniques d'information? Peut-être serait-il plus formateur et plus efficace de savoir leurs orientations de pensée et les options des moyens d'information qu'ils dirigent au lieu de passer un temps énorme sur beaucoup d'oeuvres du passé dont le contenu influence peu ou pas le présent et l'avenir. Sans négliger les formes d'expression plus gratuites, on ne peut négliger le sérieux des exigences des formes d'expression fonctionnelles!

Dans la formation littéraire que l'on inculque, j'admets qu'on apprenne aux étudiants à faire des dissertations, à créer des poèmes, etc. Mais je n'en pense pas moins que dans la vie quotidienne, les genres littéraires que j'utilise le plus sont le compte-rendu de réunion, les mémoires, l'article de journal et à l'occasion, l'exposé! Pourquoi la formation scolaire ne rendrait-elle pas les élèves maîtres de ces genres les plus usuels et les plus fonctionnels de la communication? Et même là, je crois que nous serions déjà très en retard. Les jeunes se promènent déjà avec des magnétophones et recueillent des interviews. Les enfants du primaire créent des montages-photos et ceux du secondaire pensent aux montages audio-visuels, sans oublier ceux qui tiennent déjà à la main une ciné-caméra. L'école a-t-elle intégré l'initiation à ces modes quotidiens de communication? Sur ce point, le rapport Parent demeure toujours sur les tablettes...

3 – L'étudiant, un informateur.

Dans le renouvellement actuel de l'école active, dans les tentatives des pédagogies non-directives et dans l'évaluation des rôles à l'intérieur du groupe-matière, les pédagogues parlent de plus en plus de l'étudiant comme "source d'information". Selon cette perspective, le rôle du groupe-matière consisterait en partie à apprendre à l'étudiant à devenir une source valable d'informations et aussi un informateur doué de moyens efficaces pour informer son groupe. Nous sommes là devant l'une des pierre d'angle de l'avenir.

4 – L'information et le contenu des cours.

L'école, plutôt passive devant l'apprentissage des moyens d'information, n'en est pas moins confrontée avec le phénomène information. Actuellement, tous les programmes académiques sont interrogés par l'information. La contestation étudiante revendique, au grand désespoir de plusieurs, l'"actualisation des cours". La querelle des "anciens" et des "modernes" sur laquelle nous ergotions autrefois à propos des écoles littéraires s'engage au sujet de toutes les matières. Selon l'interprétation la plus restrictive, l'actualisation des cours devient une condition pour que les étudiants fréquentent des "cours à option" ou accueillent avec intérêt les cours obligatoires. Mais pourquoi ne pas ouvrir les yeux et admettre que cette actualisation des cours est la condition de vie pour l'école dans sa fonction sociale. Habitués, par les moyens de communication, à vivre dans une "société ouverte", les étudiants ne peuvent plus supporter une école "vase clos" qui oublierait son insertion dynamique dans la société globale.

5 – L'envahissement de l'audio-visuel et des ordinateurs.

Poussant plus loin notre réflexion, il faudrait ouvrir ici le dossier sur l'utilisation des moyens audio-visuels à l'école et sur la différence entre la pédagogie employée par les M.C.S. et celle de la pédagogie traditionnelle (1). Même là nous ouvririons un débat déjà dépassé.

Selon la perspective "de l'homme de réseau", tel que nous le prévoyions, il faut réfléchir carrément dans la ligne des différents modes d'intégration de la T.V. scolaire, de la machine à enseigner et de l'enseignement diversifié par ordinateurs. Ici les évocations de Mc Luhan, dans **Mutations 1990,** nous placent résolument devant des hypothèses qu'il faut envisager lorsqu'on cesse de regarder l'avenir dans un rétroviseur!

Ses prospectives sur les ordinateurs et leurs rôles pour permettre une individualisation plus poussée, une plus grande liberté administrative, un immense soulagement de mémoire,

(1) Cf. **Les zones grises de l'information**, J.E.C. Nationale, juin 1969.

une exploration des différents milieux et un dialogue entre gens très divers, etc... ne manquent pas de probabilités. Les étudiants, dédiés au sondage de l'inconnu, attentifs à communier par tout leur être, et fréquentant "la petite école ronde (terre), ne sont pas si extrapolés que nous n'en reconnaissions déjà de multiples traits...!" (1)

6 – Un virus qui mine la démocratie et les sociétés actuelles.

L'absence d'opinion publique dans une partie de la société démocratique est un mal très grave. Je pense que cette absence existe chez les étudiants, le tiers de la société. Le droit à l'information est le dernier-né des droits de l'homme. Cette conquête n'est pas encore remportée dans le monde étudiant. Elle le sera le jour où l'on examinera l'accessibilité culturelle de l'information pour l'étudiant et qu'on recherchera les conditions tant du côté de l'informateur que de l'informé, pour que cette accessibilité soit réelle. Dans nos sociétés actuelles "la révolution culturelle chinoise" me semble être la seule expérience d'une société pour rechercher la mise en pratique du droit et du devoir d'information de la jeunesse. Dans ma pensée, la forme extrême de l'expérience chinoise n'est pas la seule possible, mais je ne suis pas sans aspirer à une action aussi sérieuse pour envisager le défi crucial de l'information de la jeunesse.

Un responsable de la programmation à la télévision affirmait dernièrement que l'information envahissait tous les départements de la programmation. Suis-je utopique en espérant entendre bientôt pareille remarque dans la bouche des directions générales des écoles? Je ne crois pas. La génération de la société d'information a déjà pris place sur les bancs de nos écoles et leurs leaders savent que l'information constitue un droit et un problème-clef de leur génération et de l'avenir.

---

(1) McLUHAN, Marshall. **Mutations 1980**, Montréal, H.M.H., 1969.
Explorations in communications, Beacon Press, 1966.

IV

Au Québec, en 1985, quelles seront les carrières de pointe et quelles seront les carrières en régression ?

– Claude Lapointe brosse une légère esquisse de l'évolution des carrières depuis la chasse et la pêche.

– Le Québec évoluera au rythme de l'Amérique du Nord et de l'Europe de l'Ouest, selon Jean Genest, et ses carrières de pointe seront les mêmes que celles que nous trouverons dans ces parties du monde.

– Pour Ginette Blais-Bouffard et Germain Bouffard, la réponse à cette question n'est pas la même selon que le Québec choisit le modèle américain de développement ou selon qu'il se donne un type de progrès original.

– Le Québec continuera de vivre à l'heure de l'Amérique, ce qui suppose un accroissement des innovations technologiques et particulièrement de l'ordinateur, d'après Robert Ménard.

– En tenant compte de nos particularités, Gérard Marier et Jacques Rousseau, décrivent un avenir québécois probable et souhaitable.

– Pour sa part, Laurent Laplante, fait des réflexions analogues, tout en mettant en garde contre le déséquilibre entre les différents secteurs.

– Marcel Bélanger, apporte, à titre d'exemple, son témoignage sur l'un des moyens essentiels au développement, la régionalisation.

– Rapport de l'échange fait en atelier, N.D. L.R.

1 - Les sociétés primitive, agraire et agorienne; esquisse de l'évolution humaine

par Claude Lapointe (*).

Il y a quelques années, mes travaux en conjoncture technologique m'ont amené à m'interroger sur la direction future et passée de l'évolution technologique. C'est ainsi que je me suis posé des questions telles que :

1) Pourquoi la révolution industrielle a-t-elle débuté par la découverte du moteur à vapeur?

2) Aurait-il été possible que le moteur à combustion interne se développe au lieu du moteur à vapeur?

3) Après l'ère de l'espace, de l'électronique et de l'énergie nucléaire, quelles seront les technologies à venir?

Ces questions m'ont amené à croire qu'effectivement, l'évolution technologique possédait un certain déterminisme, en révélant un caractère tout à fait probabiliste, et c'est à partir de ces questions que j'ai développé le concept de la civilisation agorienne que, d'ailleurs, Daniel Bell, sociologue américain, appelle la civilisation post-industrielle. Examinons bien hâtivement l'évolution qu'a connue notre univers.

(*) LAPOINTE, Claude, Ministère des Travaux Publics, Québec.

TABLEAU COMPARATIF (1)

NIVEAU ORGANISATIONNEL	CHASSEUR ET PECHEUR	AGRAIRE	AGORIEN
Chronologie	2000,000 - 8,000 avant J.C.	4000 avant J.C. - 1850	2050 - 3000 (?)
Durée (ans)	100,000 - 200,000	6000	500 - 1000 (?)
Principales civilisations	Inconnues	Mésopotamie 3000 av. J.C. Egypte 1000 av. J.C. Grèce 350 av. J.C. Rome - 0 - Renaissance 15e siècle	Angleterre 19e siècle USA/URSS 20e siècle Japon 21e siècle (?) Chine 22e siècle (?)
Population mondiale	5 - 10 millions	200 - 300 millions 750 millions 1750	8 - 12 milliards 2050 (?) 20 milliards 3000 (?)
Grandes densités personnes/mille carré	2 - 2.5	100 - 1500	5,000 - 100,000 (?)
Grandeur moyenne de l'agglomération (personnes)	20 - 50	15,000 - 20,000	500,000 - 2,000,000 (?)
Durée moyenne de la vie	moins de 25 ans	moins de 35 ans	plus de 80 ans
P.N.B. per capita	$1 - $10	$50 - $200	$10,000 - $30,000 (?)
Taux de natalité par 1000 personnes	45 et plus	35 - 50	10 - 12 (?)
Taux de mortalité par 1000 personnes	40 et plus	30 - 40	8 - 10 (?)
Croyance religieuse	Animisme - Adoration des forces occultes	Codification du rapport Homme-Dieu Rationalité de la première cause	Teilhardisme, Mystique Evolutionnaire; Convergence vers l'Omega (?)
Unité Sociale	Clan - Tribu	Famille	Groupes Osmotiques (?)
Organisation géographique	Nomade	Rurale	Urbaine
Unité Politique	Tribu	Nation-Etat	Bloc Mégalopole
Perspective mentale	Transitoire	Régionale	Internationale
Diffusion des connaissances		Instructions Père-Fils Hautement analphabète	Moyens de communication hautement différenciés micro-macro-sociaux

TABLEAU COMPARATIF (2)

NIVEAU ORGANISATIONNEL	CHASSEUR ET PECHEUR	AGRAIRE	AGORIEN
Valeur prioritaire Folklore	Survivance Magie Sorcellerie Culte des morts	Patrimoine Mythes Tradition terrienne Contact avec la nature	Bien-être le la communauté Abstraction et conceptualisation Vie hautement organisée et socialisée Ere des loisirs
Distribution de la main-d'oeuvre	90 - 95% primaire (Chasseurs - pêcheurs) 5 - 10% secondaire et tertiaire (prêtres, artistes, artisans, chefs, fabricants d'outils)	80 - 85% primaire (fermiers) 5-10% secondaire (artisans, manufacturiers) 5% tertiaire (fonctionnaires, militaires, prêtres, éducateurs, artistes)	5% primaire (agriculteurs) 5 - 10% secondaire (fabricants et constructeurs) 60 - 70% tertiaire (services) : commerce, finance, transport, communication 15 - 30% quaternaire (services des services) : intelligentsia scientifique, technologique, sociale, culturelle; créativité; spécialités en politique, en processus de décision, de planification, programmation, etc . . .
Technologies majeures employées	Feu Pierre, Bois, Or Roue Cuir Energie humaine Langage	Agriculture Domestication des animaux Métallurgie primitive et restreinte Véhicule à traction animale Bâteaux à voile Construction en bois et en pierre Ecriture	Production et distribution de masse et automation de biens hautement différenciés Urbanisation massive fort diversifiée Véhicules de transport très différenciés Systèmes internationaux de communication de masse hautement automatisés et avec teneur en informations Energie de fusion disponible et économique Machines d'informations tout à fait automatisées

Nécessairement, nous avons simplifié beaucoup des mécanismes connus, nous pouvons cependant, à l'aide de ce bref rappel historique, exposer le concept des paradigmes.

Un paradigme se définit comme un modèle qui permet de grouper diverses technologies étroitement associées par leurs inputs et leurs outputs, et dont l'association crée un environnement spécifique d'aspect social, économique, technologique et scientifique. Ainsi donc, notre premier paradigme, comprenant une restructuration technologique dans l'agriculture, les textiles et la force motrice (soit le moteur à vapeur), amène ce qui a été appelé le "Factory System"; c'est-à-dire que le travail des textiles, auparavant accompli à la maison, doit maintenant se faire sous un toit commun qui contiendra la machinerie, la force motrice, la main-d'oeuvre et l'organisation du travail nécessaire. A ceci se greffent, naturellement, les besoins d'investissement, de forme légale d'entreprises — comme la "Corporation", et ainsi de suite. Nous pouvons donc cadrer spécifiquement l'évolution technologique à partir de 1750 jusqu'à 1830 — soit la durée du premier paradigme, celui de l'agriculture, des textiles et du moteur à vapeur.

Cependant, à mesure que se développe le premier paradigme, nous assistons à de nouveaux besoins technologiques. Les textiles requièrent des opérations de blanchissage et de teinture, ce qui exige le développement de nouveaux produits chimiques. De plus, les textiles exigent des moyens de distribution, soit de nouveaux moyens de transport, afin de faciliter les échanges de matériaux bruts et de produits finis, de faciliter la mobilité de la main-d'oeuvre et de l'urbanisation, etc... C'est alors la naissance du chemin de fer, à partir de la disponibilité du moteur à vapeur. Cependant, les chemins de fer supposent une forte consommation d'acier et, de pair avec les exigences de mécanisation de l'industrie des textiles, une gamme considérable de machines. Nous assistons donc au déblocage du deuxième paradigme, celui des industries chimiques, de la sidérurgie, des arts mécaniques et des chemins de fer. Et, effectivement, nous venons de créer un nouvel environnement paradigmatique : l'organisation fonctionnelle de l'entreprise. Celle-ci a débuté par les exigences accrues d'organisation et d'opérations dans les chemins de fer : cédule de train, communication, extension, opération, entretien et réparations des réseaux, etc... Les chemins de fer ont dû créer de nouveaux systèmes administratifs afin de rendre cohérents leurs services de transport.

C'est par ces chaînons avant et arrière (forward and rearward linkage) de chacun des paradigmes que s'établit la nature déterministe de l'évolution technologique. C'est ainsi que nous pouvons identifier, aujourd'hui, le passage de cinq paradigmes et que nous pouvons tenter de délimiter la nature du sixième paradigme à venir.

Le tableau suivant développe ce concept de paradigmes et décrit leur contenu :

Les paradigmes de l'évolution technologique depuis 1750

Paradigme	Période	Durée	Groupe technologique
1	1750 - 1830	80	Agriculture, textiles, moteur à vapeur
2	1830 - 1870	40	Produits chimiques, fer et acier, arts mécaniques, chemins de fer, bateaux à vapeur
3	1870 - 1910	40	Pétroles, arts électriques, industries de la construction, moteur à combustion interne
4	1910 - 1940	30	Automobiles, avions, communications
5	1940 - 1970	30	Espace, électronique, énergie nucléaire
6	1970 - 2000	30	Urbanisation massive et différenciation dans les transports et les communications (?).

Cette thèse d'évolution paradigmatique permet de situer les changements technologiques que nous connaîtrons d'ici l'an 2000. C'est l'âge que Peter Drucker, le conseiller américain en administration, appelle "The Age of Discontinuity", l'âge de la Brisure. C'est l'âge de la Conjoncture technologique qu'Herman Kahn, Daniel Bell et maints autres, ont décrit. C'est l'âge où commencent à poindre les problèmes sociaux et sociétaux : comment urbaniser, structurer, gouverner les mégalopoles. Nous connaîtrons d'ici quelque cinq ou dix ans le paradigme de l'urbanisation massive et son environnement spécifique, avec des mécanismes comme l'amenuisement des prix unitaires, la structuration et la monopolisation des grandes firmes.

2 - *Des avenues*

par Jean Genest (*).

1 – Si nous acceptions une vision de l'avenir édifiée sur une base trop étroite, à quoi aboutirions-nous? Avec le roman de Georges Orwell : **1984**, nous en arriverions à affirmer que les carrières les plus achalandées, en 1985, seraient celles de la politique ou de l'appartenance au parti officiel et celle de la force constabulaire, entendant par là les forces de répression et la police secrète. Si nous préférons la vision d'Aldous Huxley dans **Brave New World,** écrit en 1941, nous pourrons croire, en visitant son Centre d'incubation et de conditionnement pour le coeur de Londres, que la carrière la plus recherchée et la plus nécessaire, en 1985, sera celle d'ingénieur consacré aux tâches psychophysiologiques d'adapter tout le monde à une fonction sociale, pour que chacun accomplisse cette fonction avec perfection, efficacité et rendement maximum. La devise des ingénieurs appelés à traiter les humains comme des choses fabriquées en série, serait : communauté, identité et stabilité. La plupart des technocrates auraient enfin découvert leur vraie fonction, celle d'ingénieurs des sons et des images, de la reproduction et du maniement des masses.

Certains prophètes, dont les données sont insuffisantes, par exemple, Georges Duhamel, **Scènes de la vie future,** et Marcuse, **L'homme unidimensionnel,** qui présentent de véritables spécialistes analphabètes, nous entraînent à croire à l'inéluctable mécanisation du monde, à la robotisation de l'homme et du monde par les ordinateurs. C'est, en d'autres mots et par d'autres images, revenir à ceux qui croient au déterminisme des lois historiques et à la déshominisation progressive de l'homme. Cela tient encore plus de la littérature que de la véritable prospective.

2 – La véritable prospective existait bien avant que Gaston Berger ne fondât son **Centre d'Etudes prospectives,** en 1954. Pourtant c'est lui qui, mieux que tout autre, sut définir cette nouvelle discipline et la mettre au service des Etats comme des penseurs. Il s'agit pour lui d'une attitude d'esprit qui a beaucoup recueilli du passé mais qui n'est pas tournée vers le passé. Il s'agit d'un tour d'esprit qui, dans une réflexion mesurée par toutes les sciences de l'homme et de la nature, cherche à scruter l'avenir prochain. Il discerne les constantes qui ont encore un bout de trajectoire à parcourir et qui portent un sens sur les hommes et des événements. Il y faut une recherche interdisciplinaire conduite par des esprits éclairant les rapports. Daniel Bell a fondé aux Etats-Unis le **Hudson Institute** dont l'équipe s'est donné comme but d'explorer le visage de l'an 2,000.

3 – Pourquoi les grands Etats industriels sont-ils tant intéressés à la prospective? C'est que, de plus en plus, la centralisation des pouvoirs par l'Etat les énormes pressions économiques qu'il est seul en mesure d'exercer sur les destinées d'un pays, lui confèrent des responsabilités uniques. La France appela au commissariat du Plan une équipe de chercheurs qu'elle chargea de réfléchir sur l'état de la France en 1985. Dirigée par Guillaumat, cette équipe produisit un rapport intitulé : **Horizon 1985.** En Angleterre, nous avons l'équivalent : l'enquête de la Commission Robbins sur l'éducation a toutes les caractéristiques d'une profonde étude prospective.

4 – Les sommes énormes engagées dans le bien-être social obligent les Etats à examiner leur productivité et à établir des pronostics. Les masses, de plus en plus, les jugent responsables d'une politique de plein emploi et de salaire adaptée aux nécessités et aux loisirs d'une famille normale. La prospective est, en un sens, la fin de l'ancien capitalisme qui, en ces domaines, acceptait le laisser-aller et le laisser-faire. La planification de la production et donc des emplois, ainsi qu'une meilleure répartition des richesses, sont des mesures de socialisation qui ne feront qu'aller en augmentant, pour ce qui nous concerne, jusqu'en 1985. L'initiative privée sera de plus en plus encadrée par l'initiative d'Etat. On aboutira soit à d'autres nationalisations où l'Etat deviendra seul patron, soit plus probablement, à des appels par l'Etat à l'initiative privée avec laquelle il collaborera par des subventions, courant les risques de la faillite et les chances de la prospérité.

(*) GENEST, Jean, directeur de la **Revue Collège et Famille,** Montréal.

En ces matières, déjà, les Etats sont eux-mêmes dépassés. La plupart du temps c'est le commerce international qui rend favorable la balance des comptes. C'est pourquoi, le **Bureau International du Travail** a développé l'idée d'un programme mondial de l'emploi, en stricte dépendance non seulement de la production de chaque Etat, mais encore des échanges entre les Etats. En effet, la baisse du prix du café sur les marchés internationaux peut occasionner la faillite ou le chômage d'un million de travailleurs dans les caféières du Brésil ou de l'Afrique. La découverte d'une nouvelle espèce de blé peut permettre demain à des Etats pauvres de se suffire en grains et ainsi précipiter les grands producteurs américains et canadiens dans un chômage dont seules peuvent les tirer des subventions coûteuses de l'Etat (L'action Nationale, novembre 1960 : **L'eau et la faim**, pp. 236 à 255). L'Etat doit donc prévoir des emblavures et régir par une politique serrée l'agriculture, s'il ne veut pas voir demain l'imprévu déséquilibrer tous ses budgets.

Le commerce international prendra un essor extraordinaire à la condition que les accords entre les peuples puissent être multipliés; il exigera l'expansion des ports et des aéroports et ne pourra être mené à bonne fin que par des équipes d'hommes pourvus d'études universitaires de commerce. Ils détermineront pour une bonne part les politiques nationales d'emploi.

5 – Mais les Etats eux-mêmes, en quête de politiques nationales de plein-emploi et de salaire annuel minimum garanti, devront compter de plus en plus sur les technocrates, c'est-à-dire sur de grands intendants spécialisés, capables de planifier à l'avance toutes les productions. Il y aura donc planification plus vigilante, parfois imposée par contingentements, le plus souvent indicative des orientations qui s'imposent aux industries d'Etats et privées.

Cette socialisation plus poussée de toute la production nationale mettra en danger les institutions démocratiques telles que nous les avons connues jusqu'ici. En effet, jusqu'ici la fonction politique n'exige des candidats aucun diplôme ni compétence particulière. Très peu peuvent être dits politiciens professionnels car les défaites électorales nombreuses entraînent un renouvellement des candidats qui empêche toute formation en profondeur. Dorénavant, députés et ministres recevront leurs arguments et leurs grandes lignes de pensée, des grands serviteurs de l'Etat. Ou bien le politicien devra se doubler d'un philosophe capable d'intégration grâce à sa connaissance des sciences humaines. Il devra, au profit du bien commun, être celui qui pense et légifère rigoureusement en fonction de l'homme et du pays. Sinon l'amas des analyses précises et les pressions des ingénieurs risquent de chosifier et de transformer l'homme en une donnée déterminée à l'avance en des plans trop rigides. L'homme politique, sauveur de l'homme; l'homme politique, maître de l'ordinateur électronique : voilà l'homme qui s'imposera. Cet homme politique incarnera le défenseur des libertés fondamentales. Pour cela il sera moins un spécialiste de l'administration qu'un homme ouvert au travail interministériel, capable d'établir une hiérarchie dans les besoins de l'heure et, à long terme, dans ceux de la nation. Les politiciens médiocres, sans formation universitaire, deviendront esclaves des forces économiques et des mass-média ou du parti qu'ils suivront aveuglément. Ils ne dirigeront plus mais seront dirigés. Dans ce cas, la démocratie pourrait bien ne pas survivre aux complexités du monde post-industriel. L'assemblée nationale serait moins importante que ses comités parlementaires composés de compétences.

6 – Le Québec, en 1985, sera profondément engagé dans la période post-industrielle, appelée aussi époque quaternaire (1).

Un pays atteint l'époque quaternaire lorsque, pour se développer, il compte d'abord et avant tout sur la matière grise. Le renouvellement de l'industrie dépendra avant tout des grands centres de recherches que l'Etat ou l'initiative privée feront surgir.

Ainsi, jadis, après les guerres, il était de bon ton pour les vainqueurs de s'emparer des dépouilles des vaincus et de laisser le pays vaincu comme une tabula rasa. Il n'en fut pas ainsi après la deuxième Grande Guerre : Russes et Américains s'empressèrent de rechercher les savants allemands et de les attirer dans leurs laboratoires de recherche. Ainsi en est-il de plus en plus dans toute l'industrie chimique, les produits pharmaceutiques, l'électricité, la santé. Ce sont les laboratoires de recherches qui nous donneront une solide mainmise sur la

(1) Les activités primaires englobent la production des biens du sol et du sous-sol, tels que l'agriculture, les mines, les terres et forêts. Les activités secondaires, surtout la transformation des biens par l'industrie, comme les métaux, la chimie industrielle. Un pays atteint l'époque tertiaire lorsque, la production industrielle étant suffisamment avancée, il peut investir une grande partie de son revenu en des postes de services comme l'enseignement, le fonctionnarisme, les cadres.

transmutation des métaux, c'est-à-dire qu'à partir d'un matériel aussi simple que la terre ou le sable, il y aurait moyen, semble-t-il, de revenir aux éléments simples de Mendeleiev et de transmuer un métal dans un autre par l'addition ou la soustraction d'électrons, de neutrons ou de protons. La découverte du nylon a révolutionné les textiles : or, c'est une fibre entièrement fabriquée par l'homme; cela me paraît symbolique de ce que nous trouverons en 1985. Seuls les pays qui auront pris les véritables audaces, celles de la recherche fondamentale et appliquée, ne seront pas des pays marginaux et pourront croire encore à quelque autonomie économique et politique.

7 – Les centres de recherches deviendront donc en 1985 les centres où se bâtira l'avenir d'un pays. Aussi, dira Daniel Bell : "La société post-industrielle est celle où l'organisation de la connaissance théorique devient le facteur déterminant d'innovation pour la société et où les institutions intellectuelles deviennent le centre de la structure sociale" (Kahn et Wiener : **L'an 2,000**, Paris, Robert Laffont, 1968. Introduction).

Ces centres de recherches peuvent être ouverts et maintenus en exercice par l'initiative privée mais, à cause de leur coût de plus en plus prohibitif — il faut y inventer machines et méthodes sans pouvoir prédire de résultats à grand rendement économique —, ils deviendront une des plus pressantes responsabilités de l'Etat.

L'Etat peut les créer comme des entités séparées mais, s'il regarde vers les Etats-Unis, il sera invinciblement porté à les confier aux universités. Elles seules possèdent le milieu, les motivations et le réservoir intellectuel nécessaire pour assurer leur plein rendement. Les universités deviennent donc les premières institutions de l'ère quaternaire ou post-industrielle. Chez elles seulement s'accumulent les connaissances théoriques et pratiques, fondamentales ou dérivées, qui permettent de nouvelles orientations de pensée ou de nouveaux débouchés à l'industrie d'un pays.

A cause de ce rôle irremplaçable que le monde moderne accorde aux universités, celles-ci deviennent le centre d'une nouvelle classe de citoyens. Ils représentent l'intelligentsia de la culture et de la science, le centre de renouvellement et de la création des connaissances, le centre pour la population des recyclages fondamentaux ou appliqués. C'est dire qu'en 1985, il y aura déjà un subtil transfert des centres de décisions ultimes, de l'Assemblée Nationale aux universités. Les programmes politiques et les subventions économiques dépendront, pour une part de plus en plus grande, des décisions prises par les gens compétents et surtout des découvertes apportées par les centres de recherches. En ce sens, l'avenir devient un monde de plus en plus mystérieux et de plus en plus planifié. La haute administration civile dépendra des élites scientifiques. Les Etats qui refuseront d'aider les universités et leurs centres de recherches risquent d'être réduits à une économie marginale et d'être incapables de remplir leurs responsabilités sociales.

8 – D'un côté, on demande aux Etats une politique de plein emploi pour toute personne se présentant sur le marché du travail entre 18 et 65 ans, et, sous la poussée des syndicats et de l'opinion publique, ils devront adopter une politique de salaires minima annuels garantis à tous. La difficulté vient de ce que les machines vivent beaucoup moins longtemps que les humains; ce fait impose des renouvellements techniques fréquents et les recyclages de la population travailleuse seront des problèmes fondamentaux en 1985.

L'Etat devra donc, en plus de s'intéresser aux centres de recherches, donner une particulière attention à ceux qui seront capables de traduire les idées des centres de recherches en industries nouvelles. Il est fort parobable qu'en 1985 les bourses d'aide aux étudiants seront pratiquement disparues parce que la gratuité de l'enseignement universitaire sera un fait accompli; par contre apparaîtra l'urgente nécessité des subventions aux promoteurs d'entreprise : les jeunes plus entreprenants, les universitaires qui se seront signalés à l'attention par une thèse ou un plan de développement commercial ou industriel, recevront une attention particulière de ceux qui seront chargés du renouvellement industriel du pays et de la régionalisation des industries.

9 – Les ingénieurs seront de plus en plus en demande. L'injection du capital par l'Etat ne servira à rien si les Canadiens-français n'ont pas les hommes voulus pour mettre en valeur leur pays. On remarque qu'en France, les facultés des lettres et des sciences humaines sont de plus en plus fréquentées par les jeunes filles tandis que les facultés de sciences pures et appliquées le sont par les jeunes gens. Le phénomène se reproduit aux Etats-Unis et nous pouvons prévoir une telle orientation de nos facultés du Québec.

L'éventail des emplois chez les ingénieurs deviendra de plus en plus diversifié. Ainsi l'aide aux pays sous-développés prendra de moins en moins l'allure d'actes de charité ou de dons qui, une fois consommés, laisse le pays face aux mêmes difficultés de toujours. Mais nous enverrons des ingénieurs aider par l'enseignement et l'exemple ces peuples à se tirer d'affaire eux-mêmes. Le Bureau international du Travail enquête dans 105 pays du monde. Le Canada et le Québec devront être présents dans plusieurs pays sous-développés du Commonwealth ou de la Francophonie. A la politique du don, on préférera la politique d'échange et de coopération, la seule qui ne violente pas la dignité humaine. Comme disait un poète hindou : "Quand je donne à mon voisin le poisson que je viens de prendre, il mange le poisson et il ne lui reste plus rien. Mais si je lui enseigne à pêcher, il aura de quoi se suffire toute sa vie!"

10 – D'autres exemples du rayonnement de la carrière d'ingénieurs dans le monde de 1985 peuvent nous donner une idée de l'orientation du monde de demain :

A. – L'extension des technopoles ou de l'urbanisation généralisée, comme la ville qui sera continue entre Boston et Washington, celle qui unira San Francisco à Los Angeles, Détroit à Chicago et Montréal à Sorel, présentera de tels problèmes au point de vue des services communs d'eau, d'électricité, de transports, d'aménagements urbains, que les ingénieurs devront penser d'une façon tout à fait nouvelle ces problèmes dont l'ampleur géographique et administrative défie l'imagination. Ces villes entraîneront la création de nouveaux ports, d'un nouveau genre de manutention des marchandises et de leur expédition rapide à l'arrière-pays. Les services des ingénieurs de grande classe, pleins d'imagination, seront de plus en plus en demande; il s'agira d'équipes d'ingénieurs plutôt que d'ingénieurs isolés.

B – Les ingénieurs des mines, les géologues et les ingénieurs qui surveillent l'extraction des métaux du magma auront encore leur importance, mais nous verrons surgir une nouvelle sorte d'ingénieurs, tout entiers orientés vers la pétrochimie (pour l'alimentation) et vers la transmutation des corps à l'échelle atomique. Ces ingénieurs en arriveront à fabriquer des métaux comme aujourd'hui on fabrique des remèdes, dans les usines pharmaceutiques devenues d'immenses laboratoires industriels.

C. – L'électricité commencera à être concurrencée par l'énergie solaire permettant, grâce à de nouvelles cellules thermo-électriques, le chauffage, la réfrigération et la mécanisation des foyers à des prix qui défient toute concurrence. Il se peut aussi qu'une invention décisive permette l'emmagasinement de l'électricité produite dans les grandes centrales. Le transport de cette énergie ne dépendrait plus des fils conducteurs. Alors l'industrie serait entièrement révolutionnée et l'électricité prendrait partout la place du pétrole, dans les automobiles, les bateaux, les avions et les trains. Les pays grands producteurs d'électricité, comme le Québec, pourraient posséder une richesse incalculable, exportable aussi bien que le papier aujourd'hui. Quel génie provoquera cette révolution qui transformerait le monde?

D – L'agronomie n'échappera pas non plus aux efforts des ingénieurs. De plus en plus les fermes individuelles deviendront peu rentables et, réunies en grandes coopératives industrielles, elles s'orienteront vers la culture des plantes requises dans les industries, vers des méthodes de culture qui tiennent davantage de l'industrie que les procédés d'antan si dépendants des saisons et des marchés locaux. Nous aurons donc l'agrochimie et l'océanochimie. Plusieurs végétaux actuels connaîtront la concurrence d'ersatz entièrement produits par des usines chimiques comme l'est aujourd'hui la margarine.

E. – Nous verrons les ingénieurs devenir de plus en plus importants même en éducation. 1985 connaîtra le sommet de la lutte entre les tenants de l'école nouvelle, dite coopérative, et les tenants de l'école industrialisée entièrement basée sur la télévision, les machines à apprendre et à calculer, les perforatrices électroniques.

De sorte qu'au lieu des 100,000 professeurs prévus, nous n'en aurions que 70,000 comme maintenant, ce qui permettrait d'éliminer les incompétents et les mercenaires.

D'ailleurs, les transformations des grandes bibliothèques sont déjà commencées et 1985 verra seulement l'accélération du processus par lequel toutes les connaissances autrefois véhiculées dans les livres seront codifiées, microfilmées, enfouies dans la mémoire de grandes machines électroniques. Sommes-nous une des dernières générations à voir le règne du livre? Bien audacieux qui oserait le dire, mais il est certain que les bibliothèques changeront

entièrement d'aspect et que les entrepôts de millions de livres deviendront trop coûteux pour être multipliés dans toutes les universités et les villes d'alors. Peut-être suffira-t-il d'un centre de codification équipé d'un réseau de distribution des connaissances accumulées dans ce centre national. Non seulement les bibliothèques mais l'enseignement dans les écoles et les universités devra se modifier pour s'adapter à l'invasion de ces procédés industriels commandés par la démocratisation de l'enseignement. La présence des masses impose toujours des problèmes que les ingénieurs se font gloire de solutionner. Espérons qu'en ce défilé d'inventions il y ait des âmes généreuses qui se portent à la défense de la personne et de l'enseignement à mesure humaine.

11 – D'autres carrières seront multipliées par l'arrivée d'une période des loisirs jamais connue encore par l'humanité. Tout calculé, nous serions bien près, en 1985, de connaître l'année divisée en six mois de travail et en six mois de loisirs. Ce qui veut dire que la semaine de 32 heures de travail serait très répandue dans les pays qui auront atteint le niveau post-industriel, accompagnée d'un mois de vacances payées. M. Dumazedier définit ainsi le loisir : "Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice, après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales" (**Vers une civilisation du loisir,** Seuil, 1962, p. 29). Cette définition est bien individualiste et semble mettre de côté les loisirs familiaux ou de groupes où les individus sont reliés par des liens professionnels ou des goûts communs. Quoi qu'il en soit, on calcule qu'en Amérique du Nord et en Europe l'homme moyen dispose actuellement de 22 années de plus de temps libre que son grand-père et qu'en 1985 — selon une étude faite en Californie — l'Amérique du Nord jouirait de six mois de vacances par an, tout en gardant le même niveau de vie (**Panorama,** revue du B.I.T., sept.-oct. 1969, p. 16 - 28).

Si en 1900 nous avions la semaine de 60 heures de travail, en 1970 la semaine de 40 heures, nous aurons en 1985 selon toutes les prévisions normales, la semaine de 32 heures. De plus, une étude du Bureau International du Travail montre qu'après 65 ans, seulement 39% des citoyens d'Amérique du Nord restent économiquement actifs, tandis qu'en Amérique du Sud le pourcentage atteint 71%.

Pour donner une idée de l'importance que prendront les loisirs, d'un point de vue financier, et sans tenir compte des dépenses faites à l'étranger dues aux facilités actuelles du tourisme international, rappelons que la France a, en 1966, dépensé près de $5 milliards de dollars, soit près de $100. par habitant; l'Espagne près d'un milliard et demi, soit $45. par habitant; l'Allemagne près de cinq milliards, soit $85. par habitant; la Suède, près d'un milliard, soit $135. par habitant; les Etats-Unis, près de 25 milliards, soit $130. par habitant. Si à ces chiffres nous ajoutons les 4 milliards de dollars que les Etats-Unis ont dépensé par les voyages à l'étranger nous atteignons la somme de $150. par personne. Mais en 1985, à valeur monétaire égale, les Etats-Unis dépenseront exactement le double, soit 50 milliards, soit $200. par habitant.

Par là se multiplieront de façon fantastique les carrières et les industries qui relèvent des jeux, des sports, des transports, de l'hôtellerie, de la gastronomie, des beaux-arts, du bricolage, de la navigation, de l'aviation de plaisance. La population aura une mobilité jamais vue et les voyages, pourvu que les prix soient à la portée des masses, se multiplieront. Les connaissances entre les peuples qui se visiteront les uns les autres apporteront des changements aux rapports entre les Etats : douanes et passeports devront, par la force des choses, être fortement simplifiés et les grandes fédérations mondiales des Etats, comme celle de l'Europe ou celle de l'Afrique, seront grandement aidées.

Conclusion

12 – Ce travail ne peut tout dire ni tout explorer. Il ouvre des avenues. Deux conclusions en ressortent : celle des nouvelles relations entre l'économique et le social, celle du renouveau de la culture générale dans l'enseignement.

A. – **D'abord les nouvelles relations entre l'économique et le social.**

Il est certain que les sciences économiques deviennent de plus en plus la discipline centrale des sciences sociales (Daniel Bell : **The Reforming of General Education,** Doubleday, 1968, p. 297). Le danger est une possible réduction de l'homme à une chose, puisque les sciences économiques se penchent surtout sur l'aspect quantitatif, soit de la production, soit la consommation. Les conséquences, selon

Economie et humanisme, peuvent être désastreuses, en ce sens que les oeuvres de civilisation obéiraient aux impératifs techniques et économiques qui se refléteraient jusque dans l'éducation des jeunes. Le pragmatisme et le matérialisme seraient au fond de cette courbe antihumaniste (**Options humanistes**, 1968, p. 140). L'homme occidental serait menacé dans toutes ses énergies spirituelles et le progrès se solderait par une perte d'âme assez catastrophique.

Il semble donc important que l'esprit social puisse dominer l'économique, le régler, le soumettre, l'utiliser pour satisfaire aux besoins des hommes, à la justice et à la charité qui doivent dominer dans les relations entre humains. C'est ainsi que le capitalisme devra de plus en plus accepter la socialisation nécessaire qui l'amènera à modifier les conventions collectives par quelques éléments empruntés au contrat social, comme la participation aux bénéfices et la participation à la gestion des entreprises. Le capitalisme basé sur le seul idéal du profit, idéal qui empoisonne toutes les relations de nos sociétés prospères, devra trouver d'autres motivations à son esprit d'entreprise, et c'est en autant que ces autres motivations prendront forme que les problèmes du monde du travail perdront de leur acuité. Sinon, les masses ouvrières, en échange d'une augmentation de pain et de loisirs, se trouveraient plus enchaînées que jamais aux dures lois économiques, et les cités futures, brillantes par les formes et les matériaux, n'abriteraient que les ersatz modernes de l'esclave antique.

C'est pourquoi nos étudiants universitaires doivent maintenir que l'homme est l'auteur, le centre et le but de toute la vie économico-sociale, que ses exigences intellectuelles, morales, spirituelles et religieuses doivent se développer dans une Cité qui n'ait pas perdu le sens de la véritable liberté humaine, au milieu du frémissement des techniques et de l'explosion grandiose des inventions de l'humanité. Aussi faut-il répéter le mot d'Albert Thomas, président du B.I.T., mot repris par Paul VI, lors de sa visite à Genève le 10 juin 1969 : "Le social devra vaincre l'économique". Cette parole ne nie pas l'importance de l'économique, mais elle reconnaît une hiérarchie absolument nécessaire des valeurs.

Pour hâter l'arrivée de cet esprit social, plusieurs universités d'Allemagne et d'Angleterre obligent leurs étudiants des arts techniques à un stage de six mois ou un an, entre l'étage du secondaire et l'université, dans des entreprises économiques ou industrielles. Le petit Etat d'Israël oblige tous les garçons et les filles qui ont terminé leurs études secondaires à passer par le service social, stage considéré comme essentiel avant d'entrer dans la société. Est-ce qu'en 1985, les étudiants du monde, au lieu du service militaire, ne seront pas invités ou même obligés à une année de service social ou de travail communautaire? Année irremplaçable pour connaître le pays et faire le pays.

B – La deuxième conclusion concerne le renouveau de la culture générale de l'enseignement. Elle ne regarde pas une nouvelle carrière mais une qualité que devront posséder les carrières de pointe en 1985.

La méthode scientifique, telle que définie par Descartes, ne progresse que par le morcellement progressif de son objet. A cause de ces exigences, nous avons abouti, à un nombre invraisemblable de spécialisations, dont on retrouve quelque image dans les catalogues des grandes universités américaines, et à une conception de l'homme unidimensionnel qui n'est que la conjonction très moderne d'un spécialiste extraordinairement instruit et d'un homme pratiquement analphabète en tout ce qui dépasse sa spécialisation. L'homme s'enfouit dans des microcosmes.

Nous avons assisté à la fragmentation du savoir et au cloisonnement des disciplines. Ces deux résultats d'une formation partielle trop intensive ont nui à l'esprit de synthèse, d'où les malaises qui sont au fond de l'homme moderne : il ne sait plus distinguer entre le bien et le mal, il a souvent perdu le sens de l'homme, il ne sait plus ni ce qu'il fait ni son orientation ou sa destinée : A quoi sert l'homme? Où va-t-il? Que faire de la liberté? Questions vieilles comme le monde, mais qui sont, au fond, les questions mêmes de notre civilisation. Les universités devront les repenser pour trouver, dans l'incertitude générale, des pronostics qui seront de plus en plus redevables à la recherche interdisciplinaire.

En ce sens, l'école polyvalente, telle que nous la voyons actuellement, chaotique, indisciplinée, mal définie, mal orientée, ne correspondra plus aux exigences du monde de demain. Elle nous fait entrer dans la forêt des hommes culturellement incomplets, chez qui les forces de la réflexion et la cohérence de la pensée sont disparates au point de rendre le dialogue impossible. La nécessité de retrouver le bien commun propre aux collectivités nous obligera

à lutter contre le fouillis mental et l'anarchie culturelle de ces boîtes à cours. Il se produira un besoin d'intégration du savoir, lequel nous obligera à repenser en profondeur l'école et la formation monovalente, où tant de jeunes sont actuellement invités à chercher la préparation de leur avenir.

Nos masses plus instruites ne risquent-elles pas d'être plus exposées au conditionnement moral et intellectuel de ceux qui contrôleront les découvertes de la psychologie et qui les appliqueront par les mass-média? Les concentrations actuelles de la propagande et de l'information sont peu de choses comparées à la puissance qu'exerceront demain les Etats et les grands propriétaires des mass-média. La seule défense, à part une révolution qui ne ferait que substituer d'autres maîtres semblables aux premiers, c'est la formation d'intelligences plus critiques, plus ouvertes, plus solidement pourvues de culture générale. Il faudra apprendre aux jeunes non seulement la composition littéraire mais aussi la composition cinématographique et télévisée qui seront devenus des moyens ordinaires d'expression. L'image n'aura pas supprimé le mot mais occupera une place quasi privilégiée. La renaissance des arts libéraux connaîtra une démocratisation extraordinaire, par l'initiation de tous les individus à penser les ensembles et à s'ouvrir aux recherches interdisciplinaires. La polyvalence, valable en soi, aurait dû être repensée par des esprits soucieux d'une formation intégrale de l'homme.

Tous les recyclages exigés en 1985 ne seront en effet possibles que si les candidats possèdent déjà une certaine culture générale telle qu'entendue par les grands penseurs de la prospective contemporaine. Les spécialisations précoces non seulement rendent inaptes au recyclage mais mutilent l'intelligence en ne lui permettant pas un développement normal dans les valeurs supérieures ou plus universelles. La civilisation de demain deviendra si complexe que la seule formation de producteurs attachés à la roue de la machine industrielle constituerait un danger dont les contestations étudiantes contemporaines ne seraient qu'un pâle symptôme! L'école polyvalente actuelle, avec sa dispersion généralisée des matières, n'offre que des amuse-gueules.

Plus profondément, il faut nous demander si notre nouveau système scolaire qui met tellement l'accent sur l'acquisition des connaissances et leur accroissement inévitable dans le monde, nous équipe aussi bien au point de vue de l'éducation proprement dite. Nous assistons actuellement à un effroyable effondrement des valeurs morales, religieuses et spirituelles. Le négativisme et la quasi-anarchie intellectuelle et morale des années 1967-1970 aura sa répercussion ultime en 1985, quand cette génération sera parvenue aux postes de commande. L'école n'est-elle pas trop devenue une annexe du système économique régnant, école dont la norme suprême est l'augmentation de la production économique? Il n'y a pas de tâche plus urgente, après avoir doté notre jeunesse de ces grandes bâtisses polyvalentes, que de lui redonner une âme, à la fois catholique et canadienne-française. Sinon, ces équipements magnifiques masqueront mal, en 1985, le vide des âmes. Nous aurons ouvert des chemins vers les carrières que 1985 exigera, mais aurons-nous ouvert les voies nécessaires à la formation d'hommes qui posséderont les valeurs spirituelles et les motivations que réclamera l'humanité en 1985? Là est le problème crucial, qu'il faut nous poser dans toute son acuité. La myopie d'aujourd'hui, devant les grands besoins fondamentaux de notre pays, sera-t-elle cause de médiocrité ou de décadence? A tous et à chacun de poursuivre l'analyse de ce que devrait être le Canadien-français de 1985 et des voies à prendre pour mériter d'être une nation en progrès. Après ce travail, si nous savons mieux ce qu'il fera, pouvons-nous savoir aussi bien ce qu'il sera?

3 - Deux scénarios pour un développement

par Ginette Blais-Bouffard et Germain Bouffard

Nous nous permettrons de traiter assez librement le sujet; l'optique plus générale de l'emploi encadrera nos préoccupations.

La préoccupation de l'emploi en est une des plus facilement repérables à tous les niveaux de la population québécoise : le travailleur s'interroge sur la stabilité de l'emploi, l'adéquation de son salaire et du niveau de vie, de sa compétence et de la compétence souhaitable pour tel poste; l'étudiant québécois s'interroge sur sa place sur le marché du travail : sera-t-il prêt? l'emploi conviendra-t-il à ses goûts et à sa compétence? Le politicien se préoccupe de la création des emplois pouvant absorber une main-d'oeuvre grandissante par l'afflux de nouveaux diplômés et de chômeurs "recyclés" et "décyclés". L'emploi fait problème, et, comme chaque problème, il entraîne à sa suite plusieurs solutions : investissements, préparation scolaire, recherches, administration, regroupement d'entreprises petites et moyennes, planification, intervention étatique, remaniement du régime politique, éducation populaire. Des spécialistes, des prophètes, des technocrates, des théoriciens proposent des solutions . . ., le problème demeure, de sorte qu'il s'est créé autour de la préoccupation des réflexes de crainte, d'impuissance; on ne croit pas que les solutions qu'on apporte aient tenu compte de tous les facteurs. La complexité du problème s'accentue proportionnellement au nombre de solutions. Les gens qui se prononcent sur la question ont un comportement "magique", c'est-à-dire que l'énoncé des formules alarmistes et résolutives constitue la substance du débat, crée le malaise inconsciemment cherché, lequel amène la bonne conscience tant désirée. La "bête" est apprivoisée par le rituel.

Quel sera notre intervention dans le débat? Nous ne sommes pas sûrs qu'elle échappera à ce mouvement collectif et inconscient qui en est un de refus de nos conditions actuelles de l'emploi et un refus de changer ces conditions. L'utopie nourrit nos aspirations aussi substantiellement que la réalité. La réforme scolaire entreprise au Québec au début de cette décennie n'est-elle pas une réponse utopique et singulièrement parallèle au problème de fond qu'était et qu'est encore l'économie québécoise (1)? Quelles que soient les solutions qu'apportera la réforme scolaire, l'éducation fait à son tour problème, et ce, doublement, vu son manque et son excès ou son inadéquation. La querelle qui gravite autour de l'éducation montre, à notre avis, que cette dernière se révèle être une aventure collective dont on n'aperçoit plus guère d'issue positive. Nous aurons à tenir compte de cette situation dans notre exposé que nous voulons prospectif. Nous ferons une nomenclature des problèmes et des solutions qui se présentent autour du problème de l'emploi et nous procéderons à l'élection des solutions que nous trouvons appropriées.

PLAN

I – Introduction
- a) sujet
- b) le "problème" de l'emploi
- c) sens de notre intervention

II – A) Les U.S.A.
- a) les secteurs de pointe
- b) les causes de l'avancement américain

B) Les faits québécois
- a) les carrières de pointe
- b) les carences
- c) rajustement

III – A) 1er scénario
- a) la concurrence réaliste
- b) les carrières et les secteurs privilégiés
- c) la dichotomie des modèles

B) 2ème scénario
- a) aménagement original de l'avenir québécois
- b) les grandes lignes d'une utopie

U.S.A.

La réussite industrielle américaine est fascinante pour l'ensemble des observateurs économistes de toutes les parties du monde. De nombreux titres parus ces dernières années en font foi. Le plus illustre d'entre eux est probablement celui de Jean-Jacques Servan-Schreiber:

(1) Non pas que l'éducation d'une population ne soit pas un facteur important de l'économie d'une nation, mais précisément, il n'est qu'un facteur. Ne sommes-nous pas devant l'hypostase de la solution "éducation"?

Le Défi Américain. Servan-Schreiber avait eu la chance ou l'astuce de lire le **rapport Dennison** et les comptes-rendus des recherches de Khan et Wiener sur l'an 2000, et cela avant la majorité des Européens, et d'avoir disposé leurs conclusions dans un contexte franco-européen. De fins exégètes ont tôt fait d'en appliquer les conclusions au Canada et au Québec.

La recherche, le management, l'investissement massif, l'équipement technique, la compétence de la main-d'oeuvre, le marketing sont habituellement reconnus comme étant les principaux facteurs de l'avancement américain. Ces facteurs sont manifestés d'une façon particulièrement tangible dans certains secteurs industriels, dont le domaine de l'aérospatial, des communications, des industries chimiques et des entreprises métallurgiques. Ces secteurs industriels ont intégré les facteurs plus haut mentionnés selon leurs exigences propres avec un taux croissant d'efficacité.

Si l'on synthétise et organise ces facteurs, nous pourrons mieux expliquer l'avancement américain. La recherche entraînant le progrès technique est considérée par la majorité des analystes comme étant la première en importance. C'est d'ailleurs l'une des grandes leçons de l'Amérique : l'investissement humain. Longtemps considéré avec méfiance (encore l'est-il aujourd'hui), parce que ses résultats n'étaient pas aussi rapidement et clairement tangibles que les investissements matériels, il est aujourd'hui considéré comme la principale cause de la suprématie américaine dans la plupart des domaines industriels notamment dans les secteurs mentionnés. La recherche a des résultats multidimensionnels, car elle trouve des champs d'application tant au niveau de la qualité du produit que des méthodes de sa fabrication et de son invention même. Les quatres secteurs précités ont une caractéristique intéressante; en effet, la distance entre la recherche et la mise en application tend à devenir de plus en plus courte, de sorte que les résultats de la recherche sont de plus en plus tangibles. Notons enfin que la recherche américaine qui ressort et de l'industrie et du Gouvernement, ce dernier n'hésitant pas à investir dans des recherches qui peuvent, du point de vue industriel, être parfaitement échevelées : le placement dans la recherche est de plus en plus sûr et n'est plus le propre de loufoques dilettantes.

En second lieu vient la qualité de la main-d'oeuvre et surtout des cadres. La main-d'oeuvre américaine est compétente et la demande de main-d'oeuvre qualifiée ne cesse d'augmenter. En plus de la compétence, la main-d'oeuvre doit être adéquate aux tâches disponibles. Les U.S.A. auraient-ils réalisé plus que tout autre que l'éducation est un placement collectif soumis, en tant que placement, aux mêmes règles que tous les autres placements, c'est-à-dire aux règles de la rentabilité? En plus d'élever la qualification de la main-d'oeuvre classique, l'éducation a fait apparaître un autre type de main-d'oeuvre, celle des chercheurs, des cadres (gestion du personnel, management, mise en marché). Cette classe, cette technostructure dirait J.K. Galbraith, est, de l'avis de J.J. Servan-Schreiber, la source du dynamisme de l'entreprise américaine, et elle tend à prendre davantage le réel pouvoir de l'entreprise. Elle est un gage de rationalité et d'efficacité et prendra progressivement la plus large part du volume de l'emploi offert par l'entreprise moderne.

En troisième lieu, nous pouvons noter comme facteur la quantité de capital physique dont chaque travailleur dispose. Dans les secteurs industriels très automatisés, à chaque travailleur correspond un équipement matériel de plus en plus coûteux, mais de plus en plus productif. Si la productivité humaine a atteint un seuil, dans des conditions idéales, celui de la machine dépasse le seuil humain et l'investissement plus considérable qu'elle commande peut se répartir sur de plus longs termes. Quant au travailleur, cette nouvelle condition industrielle, qui va constamment s'élargissant, le libère à la fois d'une partie de la somme des efforts physiques, intensifie sa contribution au travail, raccourcit le temps qu'il y consacre et surtout le pousse à modifier constamment, toujours plus, le type de son activité industrielle.

Nous pouvons aussi considérer comme quatrième facteur important la mise en marché et les champs de vente toujours vastes. Si la richesse d'une nation est liée à une productivité élevée, ce qui entraîne la hausse du niveau de vie, cette productivité est conditionnée par la consommation. Au stade actuel, la consommation a dépassé la stricte satisfaction des besoins immédiats : il s'agit d'inventorier les besoins, de les diversifier, et de les créer si nécessaire. Toute une série de nouvelles professions ont surgi autour de cet impératif de la grande entreprise (publicité, marketing...); des professions plus classiques y ont même trouvé de nouveaux champs d'application (administration, droit, psychologie...).

L'entreprise américaine a utilisé d'une façon originale les facteurs que nous avons énumérés; le problème tient du fait que nous avons tiré nos facteurs de l'expérience américaine et qu'il est fort possible qu'il y ait des facteurs différents entraînant des développements diversifiés. Quoiqu'il en soit, il est toujours possible d'analyser des applications dissemblables de ces mêmes facteurs dans d'autres contextes économiques, comme ceux de la Hollande, de la Suède et du Japon. Dans ces trois exemples d'application parallèles, nous nous rendons compte qu'il y a une disparité d'insistance quant à la mise en application des facteurs de développement selon les conditions particulières de chaque pays. De plus, l'infiltration américaine, omniprésente dans tous les champs industriels, a créé une condition nouvelle pour tous les autres pays : la nécessité de se tailler des "créneaux" spécialisés d'activité industrielle, vu l'impossibilité d'attaquer de front la préséance américaine : le Japon se lance dans la construction navale de pétroliers géants, dans le domaine de l'électronique et de l'optique miniaturisée, dans le champ de l'automobile à bon marché. La Hollande mise sur deux domaines où elle peut concurrencer l'Amérique : le pétrole et l'électronique (Shell et Philipps) et met l'accent sur un domaine où elle est particulièrement bien favorisée : l'agriculture et l'industrie laitière. L'exemple de ces pays peut tracer la voie du Québec... Nous en reparlerons au chapitre des solutions.

Tirons des conclusions de l'exemple américain et des conditions que nous impose la présence éminente de l'industrie américaine en ce qui concerne les emplois et les nouvelles professions... Les professions privilégiées — et à privilégier dans l'optique d'un développement parallèle à celui des U.S.A. —, sont en gros le génie, sous toutes ses formes (1), les carrières du nouveau monde de "l'information", — transports et communications, informatique, publicité... —, la chimie, la physique, l'administration, — management, marketing —. Ajoutons, comme corollaire de ces professions, les professions de l'éducation de niveau technique et universitaire.

Les faits Québecois

Quelles sont au Québec les carrières de pointe? Selon les tendances actuelles, les professions que les étudiants québécois privilégient d'une façon absolue, — la carrière choisie ou préférée n'est pas toujours celle professée à cause des rétrécissements qu'apporte le recrutement universitaire et professionnel —, sont, dans l'ordre : la médecine, l'éducation, les sciences sociales. En somme aucune d'elles ne correspond aux exigences professionnelles d'un monde industriel de type américain. Les carences se résument à l'énumération des carrières privilégiées au U.S.A. : le génie, les professions de "l'information", les professions de l'éducation de type supérieur tels que les types techniques et universitaires, la chimie et la physique, — pures ou appliquées —, l'administration, les professions techniques avancées. A première vue, et pour plusieurs observateurs avertis, c'est un constat de faillite prononcé à l'égard de l'investissement collectif dans l'éducation : nous n'aurions pas résolu d'une façon pragmatique l'ambiguïté de l'éducation qui est de former des hommes selon leurs aspirations et selon les conditions d'exercice de leur formation.

Avant d'aller plus loin, nous aimerions faire trois remarques. Les professions privilégiées par l'étudiant québécois répondent à des nécessités de la réalité québécoise qui sont les mêmes, à cet égard, que toutes les autres sociétés industrielles ou sociétés tout court; la question est de savoir si, tenant compte de notre développement industriel, certaines ne sont pas un luxe : tel est le cas des "sciences sociales" ou des sciences dites "humaines", — lettres, philosophie... —. Compte tenu de notre développement ou de notre situation industriels, — pour ceux qui minimiseraient le fait du développement —, la 2e remarque concerne l'utilisation de certaines professions dans des cadres industriels, — c'est le cas notoire du droit —; la machine marche "malgré" l'inadéquation des professions utilisées; ne fonctionnerait-elle pas mieux avec des professions adéquates? Nous pourrions hasarder à priori un "oui" sans trop de risques. Enfin, notons que certaines professions que veulent embrasser les étudiants québécois ne sont possibles que s'il existe une infrastructure industrielle : c'est le cas manifeste des relations industrielles, de l'informatique, de la psychologie industrielle, de l'éducation technique avancée, etc...

Rajustement

Avant d'aborder les "scénarios de nos

(1) Entendons ici : ses formes industrielles. Le congrès de l'ACFAS de cette année notait une curieuse orientation des diplômés en génie Québécois : 92% des ingénieurs-fonctionnaires sont francophones au Québec. 27.5% des ingénieurs dans l'industrie sont francophones.

solutions", nous devons faire place à de nouvelles professions provoquées d'une façon accidentelle par le développement industriel, et que nous pourrions appeler "professions périphériques". Avec le monde industriel, ont surgi, en effet, de nouvelles conditions d'existence : concentration urbaine et pollution, problèmes sociaux et industriels de type urbain, maladies jusqu'ici inconnues, amenuisement du temps consacré au travail et aux loisirs, changement dans les modes d'activités laborieuses. Dans ce contexte, les professions traditionnelles prennent plus d'extension et se spécialisent : c'est le cas de la médecine et du droit qui offrent plus de possibilités d'activités. Les problèmes d'urbanisme sont tellement complexes qu'ils demandent la réunion de multiples spécialistes : avocats, sociologues, psychologues, économistes, architectes etc... Le changement des tâches de travail exige des compétences en relations industrielles, en psychologie. Les changements sociaux fréquents attirent la réflexion et exigent des solutions de la part de politicologues... Le champ des loisirs entraine non seulement de nouvelles productions industrielles, mais ouvre des champs d'activités dans les domaines de l'industrie touristique. Les problèmes posés par la pollution de l'air et de l'eau vont agglomérer un nouveau type de chercheurs (1). Ajoutons à cela les problèmes connexes de l'amélioration du rendement agricole, de la recherche de nouveaux produits alimentaires (synthétiques) qui se situent dans une perspective plus mondiale.

SCÉNARIO No I

Le premier scénario que nous vous proposons est le plus classique et peut-être le plus réaliste à maints égards; c'est le scénario le plus défendu actuellement par les hommes d'affaires, notamment Gérard Filion, les Chambres de Commerce et les économistes. Le postulat de base de cette tendance se résume à ceci : élaborer une politique de l'emploi, c'est élaborer une stratégie globale de développement économique pour le Québec... Nous avons dit que c'était probablement la solution la plus réaliste. Entendons-nous : son réalisme repose sur le fait qu'elle suit de près la stratégie de développement des Etats-Unis et des pays industriels qui ont un développement parallèle. D'autre part, elle contient une tendance utopique, du fait que la situation québécoise actuelle ne semble pas se diriger vers cette solution. C'est un scénario de correction de l'orientation actuelle. Le second scénario que nous vous proposerons pourra être aussi qualifié à la fois d'utopique et de réaliste. Son utopie résidera dans sa proposition d'une nouvelle stratégie de développement, tout à fait originale par rapport à celle des pays industriels (2). Son réalisme pourrait prendre racine dans son acceptation des tendances québécoises actuelles, — tendances sociologiques, éducationnelles, économiques —.

Le premier scénario propose le lancement du Québec dans la course industrielle par une utilisation des facteurs de développement parallèle à celles des Américains, mais tenant compte des réalités québécoises de la même manière que le Japon a tenu compte des réalités nippones pour son développement industriel. Il faut constater que le Québec a beaucoup à faire pour s'installer dans ce qu'on pourrait appeler la compétition parallèle. Selon le relevé du **Financial Post**, seulement deux industries québécoises comptent parmi les cent plus grosses entreprises canadiennes : Bombardier et Marine Industries. Par ailleurs, seul Bombardier a un type d'activité industrielle original : industrie du loisir, et encore, du loisir d'hiver. Cette entreprise représente à nos yeux ce que devraient être les industries québécoise de l'avenir : utilisation des mêmes tactiques de développement que les industries américaines, c'est-à-dire la recherche, — 120 personnes chez Bombardier — qui permet d'être toujours à la fine pointe de la qualité et de la nouveauté et permet en outre de planifier la diversité des champs connexes d'expansion, l'investissement massif des profits, le marketing qui scrute les possibilités des marchés d'une façon rationnelle et prospective, la mécanisation (chaine de montage moderne). On se rend compte du type de profession exigée dans ce genre d'entreprise : l'administration, — comptabilité, droit, marketing —, les professions de recherches telles le génie, la physique, la chimie, la métallurgie, l'électronique, etc..., les activités techniques spécialisées telles que le dessin industriel, la mécanique, etc..., les professions connexes telles que les relations et la psychologie industrielles, le graphisme publicitaire, etc...

(1) Selon le rapport de la Chambre de Commerce des U.S.A. (nov. 69), les grandes agglomérations urbaines américaines vont manquer d'eau et d'air en 2000 et il y aurait des débouchés industriels de l'ordre de 300 milliards pour l'industrie encore embryonnaire des anti-polluants.

(2) Il n'est pas inutile de dire ici que cette stratégie est toute à faire : il existe des modèles non industriels que l'on pourrait qualifier de parasitaires, c'est le cas de la Principauté de Monaco par exemple !

Il est bon de souligner une ambiguïté : de telles entreprises ne sont possibles que si les professions demandées sont offertes, disponibles. Or, à supposer que l'étudiant tienne compte des possibilités du marché du travail pour le choix de sa profession, il ne s'offre à lui que Bombardier et Marine Industries qui ont évidemment complété leurs cadres puisqu'elles vont de l'avant. La cause et l'effet sont ici intimement liés... Et la situation industrielle québécoise est loin de pouvoir résoudre le dilemme de ceux qui veulent choisir une carrière et qui envisagent de l'exercer au Québec. Notons un autre facteur très peu souvent relevé au cours des discussions : le marché québécois, totalisant en théorie six millions de personnes, permet d'entrevoir très rapidement les limites de ce marché, tant pour les produits que pour les services. La seule solution est de "continentaliser", sinon de "planétiser" nos marchés, tant pour nos produits que pour notre main-d'oeuvre. La solution idéale serait d'avoir des marchés tellement vastes qu'ils nous permettraient d'utiliser toute la main-d'oeuvre québécoise qui constitue, quant à sa formation, un investissement collectif. Dans une optique, soit d'insuffisance de marchés, soit d'insuffisance de production, il reste un autre but à atteindre : rendre notre main-d'oeuvre compétitive sur le marché extérieur de l'emploi, ce qui nous force à considérer notre investissement dans l'éducation comme des subsides aux pays sur-développés.

Dans le cadre du premier scénario, les solutions sont de type bicéphale en ce sens que l'économie et l'éducation doivent s'y ajuster contamment. Voici en vrac quelques-unes de ces solutions qui nous viennent à l'esprit :

– Il faut considérer l'éducation comme un investissement et, à ce titre, soumise aux règles impératives de rentabilité.

– Les conditions éducationnelles doivent se plier aux conditions plus globables d'une planification économique.

– A ce compte, le choix des professions est un des éléments d'une comptabilité économique, et ne doit pas être laissé aux hasards sociaux fluctuants; la directivité peut prendre des modes ouverts ou subtils, — de l'imposition draconnienne à l'information incitative en passant par la propagande dissuasive à l'égard de certaines professions et persuasive à l'égard de d'autres professions —,

– La planification de l'emploi doit être le souci de ministères clés tels ceux de l'éducation, du travail, de l'industrie, du commerce, de l'immigration, des richesses naturelles et du revenu. Il faut mettre sur pied un programme à la fois prospectif, — à long terme —, constamment corrigé et contrôlé à l'aide de données statistiques précises des divers facteurs conditionnant l'emploi qui en résulterait.

– Il serait urgent de désigner des "créneaux" d'activités industrielles proprement québécoises; par exemple : le tourisme, — hôtellerie, aménagement de sites, sports d'hiver, chasse et pêche..., — les ressources, — l'eau douce, l'énergie électrique, les mines et industries de transformation connexes —. La recherche universitaire québécoise ne mériterait-elle pas de se régionaliser elle aussi vers des domaines comme le froid, la navigation continentale, la navigation en glaces (Un. Laval), la transformation de richesses naturelles telles les mines, les forêts, l'électricité, ou certains types d'agriculture et d'élevage?

SCÉNARIO No II

Les idées que nous allons exposer dans le deuxième scénario n'ont guère été exprimées par des personnalités québécoises. Elles seraient plutôt le résultat d'une psychanalyse de ceux qui, à la suite de l'exposé très répandu du premier scénario, répondent à leur interlocuteur ou dans leur fort intérieur : "Oui mais..."

Leur réalisme consiste, nous l'avons vu, à avoir foncièrement confiance, ou à ne pas s'inquiéter outre mesure de la tendance actuelle du choix des professions des étudiants québécois et à affirmer qu'il faut en tenir compte dans un scénario du Québec de 1985 : qu'on le veuille ou non, on ne peut pas mettre entre parenthèses toute une génération ou du moins une bonne partie de cette génération. Leur utopie consiste non pas à penser un monde où l'accent ne serait pas mis sur l'activité industrielle, — ce monde n'est pas encore décrit —, mais à ne pas penser un avenir de type industriel pour le Québec. Sur quoi repose cette utopie, sinon sur le pressentiment d'un avenir post-industriel auquel aucun pays n'a accédé mais qui se profile lentement aux U.S.A.? Toute la question est de savoir si l'accès au stade post-industriel exige nécessairement une infra-structure industrielle puissante. Ne serait-il pas possible de penser un Québec vivant une situation post-industrielle sans assises industrielles propres et porté par l'effort industriel américain? Si la réponse est positive, — ce qui reste à démontrer et que nous ne prétendons pas démontrer mais signaler au cas où...—, le Québec serait alors sur

la bonne voie et devrait aménager son avenir post-industriel selon son originalité propre et peut-être servir de modèle d'un aménagement post-industriel.

Mais qu'en est-il de cette fameuse société "post-industrielle"? Nous n'en avons aucun exemple actuellement. Kahn et Wiener hésitent à placer les U.S.A. dans cette ère et se contentent de reporter l'échéance de cette intronisation vers les années 1985. Les caractéristiques de cette ère post-industrielle les plus souvent mises de l'avant se résument à un revenu per capita de $3,500. à $4,000., — U.S.A. actuels —, à de nouveaux modes de production où l'automatisation retournera davantage vers l'automation la plus intégrale, avec tous les corrollaires qui s'imposent, comme des exigences académiques de plus en plus poussées, une mobilité de la main-d'oeuvre très grande, un recyclage permanent, une baisse des heures-travail, une large part du volume de l'emploi occupé par la "technostructure", une moyenne de 30 heures-semaine de travail, — U.S.A., an 2000 —, entraînant la civilisation actuelle dans cet "âge d'or" problématique des loisirs; signalons aussi un gonflement du secteur tertiaire en ce qui concerne les aires d'activités laborieuses (services-recherches et éducation permanente) et un amincissement proportionnel des secteurs primaires et secondaires.

Que se passera-t-il si nous laissons se poursuivre la tendance actuelle nettement tracée du choix des professions? Nous nous apercevons que nous ne raterons pas les objectifs de la société post-industrielle au niveau professionnel. Les carrières qui ont priorité au Québec ne sont pas des carrières adaptées au monde industriel, mais conformes aux goût et aux aspirations des individus. Serait-ce que par une sorte d'instinct prospectif et collectif les étudiants actuels auraient pressenti cette ère post-industrielle? A moins que ce ne soit une méprise collective...

Il est une caractéristique du monde post-industriel qui s'ébauche lentement et que nous avons préféré garder pour la fin, et qui s'énonce comme suit : corrélativement à une "unidimensionalisation" de la personnalité de l'homme dans son activité technique, — impératifs de l'ordre de l'efficacité et de rentabilité... les sentiments et les symboles personnels et collectifs n'ayant rien à voir avec une machine de plus en plus raffinée —, une "multidimensionalisation" de sa présence sociale :

> La référence à une signification globale du monde générait les impératifs techniques; le sentiment, le symbole doivent être refoulés hors du travail. Ce phénomène de dissociation déborde l'usine et envahit l'univers social tout entier. Car c'est là un trait fondamental de l'âge industriel : en se développant, les techniques matérielles se sont conjuguées avec une extraordinaire prolifération de techniques sociales. (...) l'économie tout entière tend à s'organiser autour des normes techniques, indépendamment des valeurs de l'individu (1).

Rien ne nous permet de dire que ce "trait fondamental de l'âge industriel" ne tendra pas à se maintenir et à proliférer dans une optique d'une société post-industrielle, surtout si l'on considère la période post-industrielle comme une période continuatrice de la précédente. Cette prolifération des techniques sociales n'a-t-elle pas engendré elle-même ce besoin de professions qui opèrent au niveau symbolique qu'on nomme "sciences humaines"? Ne peut-on pas prévoir une excroissance des techniques sociales dans l'avenir? A ce compte, l'utilisation des sciences humaines ne ferait plus problème. Si cela s'avérait exact, la crainte de la faillite de notre système éducationnel tiendrait d'une autre de ces "petites peurs du XXème siècle" québécois. Les spécialistes seraient démentis... et ce ne serait pas la première fois.

(1) DUMONT, Fernand, **Le lieu de l'homme**, Montréal, H.M.H., 1968, p. 95-96.

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total
Non Réponse	1.9	—	1.3	1.6	—	1.3	1.8	—	1.3
Sciences Pures	5.2	5.8	5.4	5.2	8.1	5.7	5.2	6.2	5.5
Sciences appliquées Forestières-Agricoles	9.7	—	6.9	11.0	—	9.2	10.1	—	7.5
Architecture	4.5	1.7	3.7	2.1	5.4	2.6	3.8	2.4	3.4
Médecine	11.2	12.1	11.4	17.3	29.7	19.2	13.1	15.2	13.6
Opto., Pharm., Art dent.	2.4	1.1	2.0	2.6	0.0	2.2	2.4	0.9	2.1
Sciences sociales	14.2	9.8	12.9	9.9	21.6	11.8	12.9	11.8	12.6
Histoire-géographie	.7	2.9	1.3	2.1	0.0	1.7	1.1	2.4	1.5
Psychologie	3.1	8.1	4.5	3.7	13.5	5.2	3.3	9.0	4.7
Education	13.8	19.0	15.3	6.8	13.5	7.9	11.6	18.0	13.2
Droit	7.6	4.1	6.6	14.7	0.0	12.2	9.8	3.3	8.1
Administration-Commerce	12.8	2.7	9.9	8.4	0.0	7.4	11.4	2.4	9.2
Littérature-Philosophie	2.9	14.4	6.2	2.1	5.4	2.6	2.6	12.8	5.2
Arts	1.7	4.6	2.5	1.6	0.0	1.3	1.6	3.8	2.2
Théologie-Catéchèse	.5	—	.3	4.2	—	3.5	1.6	—	1.2
Autres	6.2	13.2	8.2	6.3	2.7	5.7	6.2	11.4	7.5
Indéterminé	1.7	.6	1.3	.5	0.0	.4	1.3	.5	1.1
N =	421	174	595	191	37	228	612	211	823

RÉPARTITION DES ASPIRATIONS DES SUJETS SELON LE TYPE D'INSTITUTIONS ET LE SEXE (en 1970)

4 - L'ordinateur, modèle américain de développement

par Robert J. Ménard (*).

I - Le milieu Québécois

Le palier 1985 constitue dans la perspective de l'an 2000 une étape prospective raisonnable. A cette date, il ne semble pas que les carrières de pointe dans notre province seront fondamentalement différentes de celles qui s'offriront dans les autres provinces du Canada aux Etats-Unis d'Amérique, voire même en France.

S'il en est bien ainsi, quelles que soient les futures options politiques du Québec, celui-ci continuera d'évoluer à un rythme accordé à celui du continent nord-américain. Et notre hypothèse demeure si l'on accorde que les difficultés économiques actuelles de notre province sont attribuables au malaise temporaire que la découverte de sa personnalité engendre nécessairement.

Par suite, même si notre situation présente n'évoluait pas d'une manière tout à fait favorable, il reste que les carrières offertes à nos jeunes, en 1985, ne seraient au fond pas réellement modifiées, mais un plus grand nombre d'entre eux se verraient contraints d'exercer leurs professions à l'extérieur du Québec afin d'accéder à un niveau de vie acceptable.

II - Influences

L'analyse de la situation vécue depuis une ou deux générations, — particulièrement si l'on considère la progression géométrique de l'évolution technologique —, nous conduit à cette conclusion que les quinze années à venir seront véritablement révolutionnaires.

Examinons, en effet, les données suivantes :

En 1935, l'Amérique du Nord comptait plusieurs millions d'automobiles circulant sur un réseau encore peu développé; l'aviation civile organisait ses premiers vols; le cinéma commençait à parler alors que la télévision était inconnue et la radiodiffusion à son premier âge; la recherche dans le domaine des fusées et de l'énergie atomique en était à peine à ses débuts; le modèle des grands magasins à chaine n'avait pas encore pris naissance dans l'esprit de leurs créateurs.

Il est donc raisonnable de supposer qu'au cours des prochaines années les ordinateurs et les réseaux de télécommunication ne cesseront de s'intégrer à la vie à un rythme accéléré pour aboutir à constituer un système global monovalent : l'informatique.

A coup sûr, ce système représentera, pour l'ère spatiale, ce que l'imprimerie a signifié pour l'ère industrielle. De plus, l'évolution accélérée du système est garantie par la rapidité croissante de l'innovation et de la mise en application des techniques de l'électronique. Le tableau suivant, — extrait du **Défi Américain** de J.J. Servan-Schreiber —, le démontre sans équivoque. Il donne le temps requis pour passer de l'invention scientifique à l'exploitation industrielle :

112 ans pour la photographie (1727-1839).
56 ans pour le téléphone (1820-1874).
35 ans pour la radio (1867-1902).
15 ans pour le radar (1925-1940).
12 ans pour la télévision (1922-1934).
6 ans pour la bombe atomique (1939-45).
5 ans pour le transistor (1948-1953).
3 ans pour le circuit intégré (1958-1961).

Bien que le transistor et le circuit intégré ne soient pas strictement de même nature que les exemples précédents, c'est relativement sans conséquence si l'on considère la rapidité de leurs applications dans des instruments nouveaux. Par exemple, le circuit intégré, responsable du contrôle de la caméra fixée à l'appareil "Picture Phone" construit par le système Bell, contient près de 600 éléments de circuits électroniques dans moins d'un pouce carré (1).

Toujours d'après **Le Défi Américain,** l'ensemble des informations rassemblées dans toutes les bibliothèques du monde représente 10^{15} — 1 million de milliards — de signes. Une des industries américaines d'ordinateurs vient d'annoncer la commercialisation prochaine d'un ordinateur géant avec mémoire à accès direct, qui pourra recueillir et retenir 10^{12} signes. Il est donc possible de prévoir que d'ici 1980 un nombre restreint, — au plus 10^3 mille —, d'ordinateurs pourraient contenir toute la documentation écrite existant dans le monde. Encore plus

(*) MENARD, Robert J., Bell Telephone, Québec.
(1) **Bell Telephone Magazine**, mai-juin, 1968.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

important, ces ordinateurs travailleront en "temps réel"; ils livreront leurs informations sur le rythme du dialogue normal.

Une évolution non moins spectaculaire se prépare dans le domaine des télécommunications. Les technologies du laser et des télécommunications par satellites permettront la transmission d'images et de messages en volumes et sur des distances jusqu'ici impensables économiquement. La commutation par ordinateurs électroniques, dont la première utilisation canadienne a été faite à Montréal pour desservir l'Expo 67, seulement deux ans après la première installation mondiale aux Etats-Unis, promet d'augmenter la flexibilité d'utilisation du réseau de télécommunication au délà des besoins actuellement imaginables. L'adaptation du système se fera par simple changement du programme. Il est prévu que 60% de la population sera desservie par commutation électronique en 1985 et 90% en l'an 2,000.

La croissance fantastique du nombre d'ordinateurs à temps partagés et à accès à distance, mieux connus au cours des deux dernières années, sous le nom de "time sharing", n'est qu'un préambule à la révolution de l'informatique. Il est prévu que d'ici la fin des années 1970, la moitié de la capacité du réseau de télécommunication sera utilisée à la transmission de données entre instruments mécanographiques.

Il est nettement prévisible maintenant, et ceci pourrait être démontré par de nombreux exemples, que le principe d'information centralisé sur ordinateur unique, avec moyens de mise à date de l'information et de son utilisation à distance, deviendra une application courante dans tous les domaines de l'activité humaine d'ici 1980. Cete prévision était hardiment illustrée en ces termes lors de l'allocution de M.R.C. Scrivener, président de Bell Canada, à un dîner de l'Advertising and Sales Executives Club à Montréal, en octobre 1968 : "Il n'y a pas une personne dans cette salle dont l'organisation ne sera administrée à l'aide d'ordinateurs d'ici 10 ans ou moins. Je puis le dire confortablement, car dans le cas contraire, vous seriez exclus du monde des affaires avant longtemps". Ce phénomène à lui seul aura des influences profondes dans les structures des organisations administratives, scientifiques et technologiques.

Organisations administratives.

L'effet du système de l'informatique sur une organisation administrative sera équivalent à un rétrécissement de plusieurs ordres de grandeur dans le temps et les distances. Considérons le cas d'une entreprise en administration pure, une banque. Toutes les transactions des succursales provinciales seront effectuées directement à l'aide de "time sharing terminals" par l'ordinateur central, qui possédera effectivement un bilan à jour pour tous les comptes, prêts, etc. Le bureau central de direction pourra donc connaître instantanément le bilan de la banque dans son ensemble. Cette information courante permettra de prendre des décisions rapidement, de déterminer des actions et d'en voir les résultats sur les opérations tout aussi rapidement. L'opération de l'entreprise deviendra donc l'équivalent d'une partie d'échec où la position de toutes les pièces est constamment connue avec précision et où la qualité de chaque décision peut être évaluée à court terme. Les conséquences d'une telle éventualité sont grandes à de multiples points de vue. Il suffira ici d'en constater quelques-unes.

Le directeur de la banque devra posséder des capacités d'analyse accrues, examiner toutes les données de la situation et prendre une décision tout de suite, car il sera en compétition constante avec d'autres directeurs également bien renseignés. S'il diffère les décisions ou s'il en choisit de mauvaises, il sera rapidement en difficulté, et, selon son tempérament, il rejoindra le groupe des malades nerveux ou cardiaques, ou, s'il a le bonheur d'avoir une résistance psycho-physique suffisamment élevée, il devra accepter une position de moindre responsabilité. Il pourrait ainsi devenir gérant d'une succursale où son principal travail consistera surtout à surveiller l'opération du "time sharing terminal" et à établir des relations extérieures avec les clients. Il sera ainsi appelé à prendre des décisions d'ordre secondaire dans le cadre des décisions primaires et plus globales de la direction centrale.

Dans ce contexte, une défectuosité sérieuse de l'ordinateur serait catastrophique. Le fournisseur devra donc prévoir un système à "taux de fiabilité" très élevé, ce qui ne sera possible que par la duplication de toutes les parties vitales du système qui, de la sorte, sera capable de se diagnostiquer lui-même régulièrement et d'identifier immédiatement les modules défectueux.

Le système sera complètement constitué de modules "enfichables" et rapidement interchangeables, si bien que le rôle du technicien

se limitera à remplacer les modules défectueux indentifiés par l'ordinateur. Les troubles majeurs seront ceux que l'ordinateur ne pourra diagnostiquer lui-même. Pour ces cas, le fournisseur disposera d'un centre d'entretien pourvu de techniciens hautement spécialisés et ayant une connaissance complète du système. Leur rôle consistera à analyser les causes possibles du trouble et à décider rapidement de l'action corrective à prendre. Les techniciens-experts seront dans une position identique à celle du directeur de la banque : ils devront être capables d'analyser l'information et de prendre les bonnes décisions rapidement, sinon ils redeviendront de simples changeurs de modules.

III - Organisation médicale

L'organisation médicale sera sensiblement identique à l'organisation administrative. Des "aides médicaux" recueilleront les données biologiques et psychiques du patient et les introduiront dans l'ordinateur central. Celui-ci sera programmé par des spécialistes hautement qualifiés pour diagnostiquer la maladie et recommander les soins appropriés.

Les actions recommandées seront instantanément retransmises à "l'aide médical" qui aura la responsabilité de les appliquer au patient, etc...

IV - Autres organisations

Une tendance identique se manifestera dans tous les types d'organisations. Car, en fait, les organisations diffèrent beaucoup plus dans leurs buts et dans leurs spécialisations que dans leurs structures fondamentales administratives et décisionnelles. Les critères de décisions seront souvent incorporés à même le programme de l'ordinateur et donc normalement établis à partir d'organes décisionnels centralisés. Dans chaque entreprise, il y aura donc normalement au siège social une concentration de personnel hautement spécialisé dans les divers aspects de ces activités. Par contre, les décisions secondaires pourront être prises à l'intérieur des décisions de politiques d'ensemble de plus en plus décentralisées, pour assurer une intégration aussi complète que possible au milieu. De plus, les secteurs décentralisés de l'entreprise devront fournir le "feedback" essentiel à l'organisme central de gestion. Les systèmes intégrés d'informatique élimineront quasi totalement les désavantages actuels de la décentralisation des opérations.

V - Tendances

Une génération de ces quelques exemples bien grossièrement caricaturés permet de déceler certaines tendances ayant à coup sûr une influence importante sur l'évolution des carrières d'ici la fin du siècle.

En particulier, un nombre relativement restreint de personnes deviendront hautement spécialisées dans toutes les professions humaines et techniques connues aujourd'hui. Ce phénomène sera, au début du moins, particulièrement accentué dans les spécialités de la médecine, du génie électronique et industriel et des sciences de l'administration.

Les autres spécialités emboîteront le pas à un rythme plus ou moins rapide, selon les difficultés à franchir pour y instaurer l'utilisation de l'ordinateur, et selon le degré de conservatisme manifesté au sein des groupes déjà existants.

Un nombre grandissant d'ingénieurs des systèmes, mieux connus sous le nom de "systems engineers", — cette nouvelle spécialité éprouve encore de la difficulté à se définir —, sera requis afin de créer et coordonner l'implantation et l'activité des systèmes dans lesquels les administrateurs ou "généralistes", si on veut les appeler ainsi, par opposition aux spécialistes technologiques, feront leur contribution.

Par ailleurs, les spécialistes de loisirs devront être des gens motivés profondément par leur travail, dont ils retireront leurs plus grandes satisfactions. Leurs loisirs consisteront principalement à approfondir davantage leurs connaissances ou compréhension de leurs spécialités. Le recyclage dans le sens courant du mot n'existera pas pour eux, car ils seront constamment aux frontières du savoir. A ce niveau, il y aura une interaction continuelle entre l'entreprise privée ou gouvernementale et les universités. Ce sera essentiel, si l'université veut donner un éducation vivante, à la pointe de l'évolution. Ce sera aussi important pour l'entreprise, si elle doit faire appel à des diplômés aptes à assumer leur rôle dans la société. Présentement, le décalage entre l'éducation universitaire et les besoins réels de l'entreprise risque de s'élargir davantage à cause d'une vision trop étroite des deux parties. Les gouvernements devraient en être plus conscients et stimuler l'interaction.

Un plus grand nombre de semi-spécialistes seront requis pour assumer l'opération des systèmes. Leurs fonctions seront plus ou moins intéressantes selon la spécialité.

Il leur faudra posséder une compréhension opérationnelle assez générale du système dans lequel ils oeuvreront et connaître à fond le rôle qui leur est assigné. Par exemple, dans le domaine médical, ce rôle pourra consister à recueillir les données biologiques et psychiques du patient. Dans le domaine technique, il pourra consister à interpréter les diagnostics produits par l'ordinateur et remplacer manuellement les modules défectueux d'un système de commutation ... Il sera demandé à ces techniciens d'être particulièrement adaptables au changement et d'être capables d'assimiler des connaissances nouvelles. Au cours de leur carrière, ils devront évoluer avec les systèmes. C'est donc dire qu'ils changeront plusieurs fois de fonction, même s'ils demeurent au service d'une seule entreprise. Ils devront toutefois se recycler périodiquement. Ils auront un travail qu'ils jugeront plus ou moins intéressant selon le cas. Ils auront l'impression de participer au mieux-être de la société ou du moins en retireront un salaire élevé leur permettant de jouir pleinement de leurs heures accrues de loisirs.

Les loisirs leur fourniront l'occasion de se réaliser davantage dans des rôles de leur choix, — arts, sports ou fonctions humanitaires —, ce qui aura pour effet de donner à ces domaines, dans le Québec, une ampleur inconnue jusqu'ici. On peut donc prévoir en provenance de ces milieux une demande accrue de spécialistes pour y diriger des activités ou pour y enseigner.

Conclusion :

Les carrières de pointe

Bien que très sommaire, notre exposé permet d'entrevoir dans quel domaine l'éducation universitaire doit s'étendre, si elle veut répondre aux besoins futurs de l'activité humaine, aussi bien au Québec qu'ailleurs. De façon générale, les besoins s'accroîtront considérablement dans tous les secteurs scientifiques, mais particulièrement dans les sciences ayant une relation étroite avec l'évolution et l'application des systèmes d'information.

Une éducation plus poussée dans ces domaines serait futile si elle n'était accompagnée également d'une habileté accrue dans ceux de l'administration, et à tous les paliers. Comme le disait si bien E.F. Denison dans son rapport de 1964: "L'expansion économique est due essentiellement à l'amélioration rapide et croissante de la productivité" ... et celle-ci découle directement de l'innovation et d'une gestion éclairée de cette innovation.

Un facteur important lui aussi, et dont je n'ai pas fait mention, est celui de l'augmentation de la population du Québec qui devrait doubler au cours des 15 prochaines années, à moins que le ralentissement actuel ne s'accentue. Ce facteur, l'augmentation des heures de loisirs, ainsi que l'augmentation de la tension au travail, contribueront à une demande accrue de spécialistes dans les carrières médicales, artistiques et récréatives.

Le tableau suivant illustre ces conclusions générales en indiquant les tendances d'évolution des carrières d'ici 1965.

Carrières de pointes et carrières en régression au Québec en 1985

Légende : Carrières de pointe + +
Progression +
Aucun changement 0
Regression —

Carrières		Tendances
Administration.		
Administration hospitalière		+ +
Administration publique		+ +
Administration des affaires		+ +
Comptabilité		—
Secrétariat		—
Arts.		
Beaux-arts		+
Décoration intérieure	Loisirs	+
Musique		+
Théatre		+
Enseignement.		
Au primaire		—
Au secondaire		—
Universitaire		+ +
Education physique et récréation		+
Génie.		
Arpentage		0
Chimique		+
Civil		0
Electrique (Electronique)		+
Industriel (Systems Engineering)		+ +
Mécanique		+
Métallurgique		+
Minier		0
Physique (Atomique)		+
Communication		+

Carrières	Tendances
Humanités.	
Classiques	—
Etudes religieuses	—
Langues et littérature	0
Linguistique	+
Philosophie	0
Hygiène et Réadaptation.	
Art dentaire	0
Audiologie et logothéraphie	0
Diététique et science des aliments	+
Ergothérapie	+
Hygiène dentaire	0
Médecine	0
Médecine vétérinaire	0
Optométrie	0
Pharmacie	+
Physiothérapie	+
Sciences infirmières	+
Service social	+
Sciences biologiques.	
Agriculture	—
Biologie	0
Foresterie et génie forestier	0
Sciences pures.	
Chimie (Spécialistes)	+
Mathématiques	0
Physique	+

Carrières	Tendances
Sciences de la terre.	
Géodésie et photogrammétrie	0
Géographie	0
Géologie	0
Géophysique	0
Métallurgie	0
Océanographie	0
Sciences sociales.	
Anthropologie	0
Economique	+
Histoire	0
Psychologie	+
Science politique	—
Sociologie	+
Autres.	
Architecture	0
Architecture paysagiste	0
Bibliothéconomie	+
Droit	+
Informatique	+ +
Journalisme	—
Planification urbaine	+ +
Sciences domestiques	0
Théologie	+
Astronomie	0
Cybernétique	+ +

5 - Groupes d'activités québécoises

par Gérard Marier et Jacques Rousseau.

Nous proposons un scénario général des quinze prochaines années, c'est-à-dire un modèle à la fois possible et souhaitable de l'évolution de carrières d'ici 1985; nous tentons à la fois de décrire les événements susceptibles de se produire et de dégager les choix valables que notre communauté pourra adopter. En d'autres termes, nous allions deux recherches : une qui porte sur les événements tels quels, une autre sur ce qui nous semble être un idéal.

Au point de départ de notre réflexion se situe la donnée générale suivante : Québec n'est pas une puissance nucléaire et spatiale, sans pour autant se ranger parmi les nations préindustrielles et sous-développées; l'inflation, qui est, après la guerre, le plus grand mal des pays avancés comme le nôtre, ne peut être maîtrisée qu'à la condition de domestiquer une demande qui croît plus vite que la productivité. A moins de compromettre son progrès, une collectivité a besoin, pensons-nous, de prendre, avant de planifier son avenir, l'exacte mesure de ses capacités; une surestimation et une sous-estimation ne sont pas plus saines l'une que l'autre.

Sans jamais perdre de vue la double donnée d'un Etat moyen, aux prises avec l'inflation, nous mettons de l'avant un certain nombre de propositions pertinentes aux prochaines années.

1 – Il faudra créer d'ici quinze ans approximativement un million d'emplois au Québec, tant pour répondre aux besoins des jeunes que des vieux travailleurs, ces derniers, à cause des progrès des sciences de la santé, étant plus nombreux et en meilleure santé.

On peut en juger par le tableau de la main-d'oeuvre nouvelle selon les groupes d'âge, au Québec, en dix ans.

Groupe d'âge	1965	1971	1978
15-24	487,000	551,000	603,000
25-44	881,000	987,000	1,101,000
45-64	546,000	636,000	716,000
64 et plus	55,000	62,000	73,000
TOTAL :	1,969,000	2,216,000	2,493,000 (1).

2 – En 1985, à cause des exigences professionnelles qui feront appel à des qualités communes à toutes les personnes cultivées, le travail sera devenu, à toute fin pratique, asexué.

Déjà, la vie en général, en multipliant les rencontres du garçon et de la fille, avait amorcé le nivellement des sexes. Dans un premier temps, la fille, sortie de son rôle traditionnel pour partager une condition jusque là réservée au garçon, l'école, le bureau, l'usine, s'était masculinisée, alors que dans un deuxième temps, le garçon se féminise, comme il apparaît par la coiffure, la tenue vestimentaire, l'étalage de sentiments, plus exactement de la tendresse. A l'avenir, la culture, sous l'impact d'une assiduité encore plus systématique des rapports garçon-fille, fera perdre à ceux-ci le maximum de leur spécificité.

Parmi toutes les activités touchées par l'uniformisation des sexes, les activités professionnelles seront les toutes premières.

3 – Les carrières de pointe, en 1985, exigeront toutes une instruction plus diversifiée et beaucoup plus répandue. Dans le monde post-industriel, l'université devient le plus grand créateur d'emplois, le capital et le travail non-professionnel ayant perdu leur monopole. Ce qui est en train de compter plus que tout autre facteur de progrès, ce sont les recherches, les informations, la créativité, la polyvalence, l'ouverture d'esprit, toutes choses qui passent ou doivent passer par le collège et l'université. Tandis qu'il y a cinquante ans, une opinion populaire était assez mécontente des quelques centaines d'étudiants pour dire d'eux : "Ils ne travaillent pas : ils étudient", aujourd'hui, une autre opinion s'inquiète suffisamment des milliers de jeunes aux écoles pour penser qu'"ils ne travailleront pas parce qu'ils étudient". Au contraire, c'est dans la mesure de leurs études que les jeunes trouveront la mesure de l'abondance du travail. Un simple regard sur le nombre de jeunes aux études supérieures nous convainc que le rang d'un pays dans son développement est le même que celui de ses universitaires et de ses collégiens : les Américains ont la plus forte scolarité, — 43% des jeunes de

(1) Document de travail du Parti Québécois, septembre 1968.

20 à 24 ans font des études supérieures —, suivis par les Russes (24%) et par les Canadiens 22.5% (1). A l'intérieur d'un pays, c'est la même règle : les Canadiens Français ont moins de scolarité que les Juifs et les Canadiens Anglais, et leurs revenus sont inférieurs de moitié; ils ont plus de scolarité que les Italiens, et leurs revenus sont meilleurs (2).

Le secteur primaire est appelé à diminuer encore, au point qu'en l'an 2.000, une seule personne sur dix vivra à l'extérieur de la ville. Pour sa part, le secteur secondaire ne se développera guère; à cause des progrès technologiques d'automatisation, il ne devrait pas donner de travail à plus d'une personne sur trois, comme c'est maintenant le cas à Montréal. C'est le secteur tertiaire, celui des services, qui prendra toujours de l'expansion. On s'en rend compte facilement par l'évolution de l'emploi depuis 1961 (l'index de l'emploi en 1961 égale 100).

Forêts :	30.4
Construction :	85.1
Mines :	101.1
Transports et Communications :	110.9
Manufactures :	116.2
Commerce :	132.2
Finances :	134.8
Services :	158.3 (3).

Le nombre de diplômés augmente annuellement de 11% au Québec. C'est beaucoup, certes, mais est-ce suffisant pour répondre aux besoins d'une croissance économique de 5%, d'une croissance démographique de 1.8%, d'une croissance de la consommation des matières premières de 5 à 10% (4)?

Plus riches, plus nombreux et plus exigeants, ne connaîtrons-nous pas des problèmes sans précédents, immenses, urgents, d'une gravité inimaginable, et qui augmenteront plus rapidement que le nombre de jeunes instruits?

4 – Les grandes carrières seront des carrières de recherche dans tous les domaines, techniques, scientifiques, économiques, sociaux, éducatifs, politiques. Parce que notre société est fondée pour l'avenir sur le changement, les remises en question et les expériences, parce que plus rien n'est achevé et définitif, la recherche devient l'activité la plus appropriée et la plus nécessaire.

La croissance des argents investis par les Américains est à ce sujet significative. De 1957 à 1965, ils sont passés de 7 milliards à 14 milliards, et, en 1969, ils sont de l'ordre de 20 milliards : presque 10 fois autant que le budget québécois.

Pour assurer la recherche, une science ne peut plus se permettre de se couper des autres. Ayant épuisé ses champs particuliers d'investigation, elle est aujourd'hui contrainte de s'aider d'une autre pour constituer la bio-psychologie, la socio-philosophie, l'économico-physique . . .

Et puisque la rencontre de deux disciplines se fait mieux que partout ailleurs à l'intérieur d'une personne, par un échange constant et vital, nous connaîtrons un nombre toujours plus grand de bi-spécialistes.

Pour les étudiants les plus brillants déçus de l'apprentissage contraignant d'un instrument de travail, comme les mathématiques, la sociologie, la biologie, les lettres, nous prévoyons une formation par l'étude d'un thème, la violence, la pollution, la jeunesse, la personne, et ce, grâce à des approches très diversifiées. Ils deviendraient ainsi des compétences dans le traitement d'un problème global, de nouveaux spécialistes, non pas d'une science, mais d'une question générale.

A notre avis, le collège et l'université auraient donc avantage à offrir trois types de formation : le premier apprendrait à maîtriser une science; le second, une double science; le troisième, une réalité précise et vaste. Dans les types un et deux, l'école demeure traditionnelle en enseignant des disciplines, alors que dans le dernier, elle révolutionne ses méthodes et ses cours pour focaliser ses efforts sur des objets analysés par les outils les plus variés.

5 – En 1985, l'on parlera moins d'une carrière en particulier que d'un groupe de carrières ou d'un faisceau d'activités.

Il nous a semblé qu'il y en aurait quatre à se dégager de tous les autres dans la société québécoise.

---

(1) SERVAN-SCHREIBER, J.J., **Le défi américain**, Paris, Denoël, 1967, p. 86.
(2) MACLEAN, septembre 1969.
(3) **Revue de la main-d'oeuvre**, avril 1969.
(4) PATHE, **Direction l'an 2000**, Paris, Cl, 1969, p. 197.

L'ÉDUCATION

L'éducatiion occupera le plus de diplômés.

Dans une enquête récente (10 octobre 1969), le **Time** révélait que presque la moitié des étudiants américains, freshmen, ont l'intention d'enseigner un jour.

Au Québec, l'éducation connaît depuis quelques années un taux d'expansion qui la place à la tête de tous les autres groupes d'activités. Depuis 1951, compte tenu de l'augmentation en pourcentage et de l'importance numérique, elle occupe le premier rang, bien avant les sciences médicales, le journalisme, l'actuariat ou toute autre profession. Voici, de 1965 à 1972, le tableau de l'évolution du personnel enseignant :

Evolution du personnel enseignant au Québec

	Pré-Scolaire	Elémentaire	Secondaire	Collégial	Universitaire
1965-1966	1,115	34,205	29,903	11,656	2,978
1966-1967	1,556	34,654	30,499	12,399	3,082
1967-1968	2,095	39,709	32,860	13,305	3,094
1971-1972	2,300	32,200	32,800	18,400	6,500

Dans les seuls C.E.G.E.P., le nombre de professeurs de 1967 à 1972 passe de 1,100 à 6,600, soit une augmentation de 1,100 par année.

La clientèle étudiante ne cesse de croître, dans toutes les couches de la population québécoise, surtout chez les adultes.

ÉDUCATION PERMANENTE

	1965-1966	1966-1967	1967-1968	1968-1969
Formation générale :	23,000	46,000	118,000	208,000
Formation professionnelle :	30,000	41,000	42,000	48,000
Education populaire :	91,000	81,000	131,000	82,000
TOTAL :	144,000	168,000	291,000	338,000 (1)

(1) **Annuaire**, Ministère de l'Education, 1967-68, p. 14.

EFFECTIFS SCOLAIRES
PROVINCE DE QUÉBEC 1962-72

		Pré-Scolaire	Elémentaire	Secondaire	Collégial	Universitaire
	1962-63	17,186	952,656	337,038	54,804	25,843
	1963-64	23,857	975,827	356,968	64,106	29,022
	1964-65	31,354	989,022	388,318	65,328	31,052
	1965-66	44,621	988,014	401,668	77,181	34,431
	1966-67	61,016	982,900	419,660	83,664	39,646
	1967-68	77,845	975,529	463,278	98,900	44,244 (1)
Estimation :	1968-69	97,639	950,027	499,946	108,000	52,000
Estimation :	1969-70		981,200	515,400	119,000	63,000
Prévision :	1971-72		800,000 (6 ans)	650,000	125,000	75,000

(1) **Annuaire**, Ministère de l'Education, 1967-68, p. 130.

Les besoins en éducation, qui ne seront pas affectés par la dénatalité à cause de l'immigration, connaîtront par ailleurs une très forte poussée due à un recyclage toujours plus précoce et plus long, à une aide accrue au Tiers-Monde : aujourd'hui, l'Europe fournit 80% des effectifs de techniciens, de professeurs et de jeunes volontaires aux pays en voie de développement (1), et il est inadmissible que le Québec ne joue pas son rôle dans le redressement des inégalités internationales. Les besoins en éducation grandiront encore sous l'influence de la demande accrue dans les domaines de l'enfance exceptionnelle, de la rééducation, de la prévention de la délinquance, de la création de méthodes pédagogiques, didactiques et autres, de l'intégration des étrangers, de la nécessité d'accélérer la lecture, de rendre plus sûre la mémoire, d'éveiller tous les sens...

Toutes ces urgences placent l'école en situation révolutionnaire. – Tel n'est pas le cas dans la profession du droit : en 1969, il y a 3,015 avocats; il y en aura 3,459 en 1975; 3,902 en 1981 et 4,051 en 1983, soit une augmentation annuelle de 74 – (2).

L'ORDINATEUR

L'éducation, comme groupe d'activités professionnelles, ne se restreint évidemment pas à l'enseignant dont nous avons parlé jusqu'ici; elle s'étend à l'administrateur, au directeur, au comptable, à l'animateur de pastorale, au conseiller, au chercheur, au technicien, à un nombre considérable de personnes sans lesquelles l'éducation est impossible.

L'ordinateur est au centre du progrès d'ici l'an 2,000. C'est lui qui par ses développements spectaculaires provoquera le plus de changements.

En 1955, les Etats-Unis utilisaient 1,000 ordinateurs; ils en utiliseront 80,000 avant 1975. Selon Mr. Bradburn, vice-président du département d'information de RCA, le Canada a besoin dès maintenant de 20,000 ordinateurs (**Le Devoir**, 18 juin 1969).

Toute profession, comme celle de programmeur, d'analyste et d'opérateur, qui a des rapports avec l'ordinateur, est assurée de débouchés sans cesse plus nombreux. Dans les écoles, il serait donc important de mettre les jeunes en contact avec l'ordinateur et de les préparer, sinon à l'utiliser directement, au moins à le considérer comme l'instrument matériel le plus indispensable à tout progrès. Québec est en train de prendre un retard dangereux sur l'Ontario. En 1968, il y avait 1,600 ordinateurs au Canada; 810 en Ontario et 410 au Québec. De double, la quantité supérieure d'ordinateurs dans la province voisine tend à devenir triple. En 1980, le nombre d'ordinateurs au pays s'élèvera à 3,000 : dans notre Etat, il n'aura pas tout à fait atteint le chiffre actuel ontarien (3). Il est grand temps que nous entrions dans ce vaste ensemble d'avenir dominé par l'ordinateur. Si au Québec, l'informatique ne crée que 4,000 emplois d'ici 1973, soit 2,000 pour les analystes-programmeurs, 500 pour les opérateurs et 1,500 pour les techniciens (Ibidem), elle tirera toujours de l'arrière. Sous peine de nous réduire au tiers-monde culturel, elle doit faire mieux.

L'ENVIRONNEMENT

L'environnement, c'est le troisième groupe d'activités professionnelles qui donnera de l'emploi au plus grand nombre de diplômés dans l'avenir.

Néo-nomades, nous changeons de résidence, – en moyenne à tous les trois ans –, de villes, de professions, d'équipes de travail, d'étudiants, de professeurs, d'automobiles, de tenues vestimentaires... Après des siècles de sédentarité et d'ancrage dans un métier, une terre, des habitudes, un cadre de vie, voici que soudainement nous nous mettons en marche pour ne plus nous arrêter jamais. Nous allons même, avec les années à venir, connaître un néo-nomadisme plus complet et plus radical.

Dans ces perspectives, l'environnement ou l'aménagement de notre milieu de travail, de loisir, de vie en général, pose des problèmes fantastiques.

D'ici quelques années, neuf personnes sur dix vivront dans la ville, plus exactement dans la mégalopole aux dizaines de millions d'habitants.

Malgré ses inestimables avantages, la cité contemporaine secrète des problèmes quasi insolubles, comme celui du transport. Aussi, aux heures d'affluence, à Londres, à Montréal, à Toronto, – dans la ville Reine, il y a presque

(1) BERGMAN, Michel, **L'avenir possible**, Teizé, 1969, p. 19.
(2) **Les avocats du Québec**, étude socio-économique préparée par Cadres Professionnels Inc., Montréal, août 1965.
(3) **L'orientation professionnelle**, volume V, No 111, p. 219 à 228.

une personne sur deux à utiliser l'automobile –, le transport est plus lent (9 milles à l'heure) qu'à New York (11 milles à l'heure) en 1910, avec la traction animale. Fatigue, perte de temps, coût du déplacement, allongement déraisonnable des heures du travail, telles sont les conséquences d'un transport tout à fait inadéquat et qui finira par paralyser la vie urbaine, si des mesures révolutionnaires ne sont pas prises.

Au problème des déplacements s'ajoutent ceux de la pollution de l'air, du sol et de l'eau, – les Montréalais respirent journellement l'équivalence de la fumée de deux paquets de cigarettes –, ceux du bruit, – il est tel à San Paulo que la ville sera inhabitable en l'an 2,000 (**Time**, 12 septembre 1969) –, ceux des quartiers pauvres, ceux de la violence . . .

Pour rendre la ville humaine, il faudrait des équipes très nombreuses et d'une rare compétence en sociologie, en urbanisme, en biologie, en ingénérie, en psychologie, en écologie, en prospective, et qui traceraient trente ans d'avance les plans et l'organisation de la cité, – les travaux de la ville de Paris de l'an 2,000 ne représentent pas moins de vingt-cinq volumes –.

Les problèmes dans les villes américaines, écrit Richard C. Lemon, semblent se multiplier à tel point qu'elles ne peuvent se trouver des fonctionnaires qualifiés, capables de les résoudre.

Des Moines projette sa rénovation urbaine, mais elle ne trouve personne apte à mettre le projet à exécution. Saint-Louis requiert les services d'une soixantaine d'hommes, susceptibles d'assumer les services de la santé publique, de l'inspection des bâtiments, du contrôle sur la pollution des eaux et autres. Un responsable à Denver a cherché pendant un an un administrateur à raison de $21,000 par année, capable de diriger la division du transport et de l'utilisation des sols. Il s'est désisté en apprenant que Détroit offrait $26,000 au même emploi, sans trouver de titulaire.

La ville de New York est en quête d'un directeur adjoint à la planification, ainsi que d'une centaine d'ingénieurs civils. Los Angeles a besoin d'un ingénieur en pollution de l'air moyennant une rétribution de $18,000. Dans la section du contrôle sur la pollution à Dallas, six de la douzaine d'emplois disponibles demeurent vacants. "Le manque de personnel prend une allure catastrophique", soutient un administrateur à Los Angeles (**La Presse**, Montréal, 29 octobre 1969).

Des milliers de nouveaux emplois municipaux s'annoncent chaque année. D'après une étude au gouvernement de Washington, les villes aux Etats-Unis auront, vers 1980, besoin de 300,000 fonctionnaires professionnels. Même si les universités préparent des diplômés en administration urbaine, le nombre ne pourra suffire à la demande.

LA VIE

Le quatrième groupe d'activités professionnelles en importance sera celui de la vie, parce que la vie est évidemment à la fois le besoin de base de chacun et le besoin sans cesse menacé, pour ne pas dire sans cesse davantage menacé. Les importants progrès, qui ont permis de vaincre les pestes ou les mortalités enfantines, n'ont pas fait perdre de l'intérêt pour les sciences de la vie; elles ont, au contraire, suscité des espérances et des objectifs plus vastes et de plus longue portée. Le travail déjà fait en somme a permis d'entrevoir ce qui reste à faire.

Les recherches et les activités médicales traditionnelles, médecine, nursing, diététisme, chirurgie, radiologie, vont connaître une expansion remarquable par l'assurance-santé. Déjà, les 300 hopitaux québécois donnent du travail à 95,000 personnes, médecins exceptés (1).

Toutes ces professions prendront un essor plus grand encore et une diversité incomparable, d'une part, à cause des exigences bien plus grandes du public et, d'autre part, à cause des troubles occasionnés par la civilisation. Les traitements de beauté, les contrôles de toute sorte, du poids, des naissances, de la sexualité, ceux de la couleur des yeux, de la peau et du sexe de l'enfant à naître, le prolongement de la vie, la congélation, l'hibernation, la désintoxication des usagers de l'alcool, des hallucinogènes . . . , toutes choses qui connaîtront un développement fantastique.

Une mention spéciale doit être faite à toutes les recherches relatives à la détente, qu'il s'agisse de méthodes pour s'abandonner complètement, pour obtenir un sommeil profond, pour se garder en forme, ou qu'il s'agisse

(1) **Vis et Carrière**, mai 1969.

encore de techniques pour acquérir des aptitudes physiques d'adaptation à un milieu nouveau difficile. On investira beaucoup, sans aucun doute, dans toutes les entreprises susceptibles de rendre les contemporains moins victimes du rythme de l'existence, en particulier du travail. – Chose curieuse, nous assistons au renversement complet de la situation traditionnelle : les dirigeants, naguère avaient des temps libres en abondance contrairement aux autres citoyens astreints à des travaux plus constants, alors qu'aujourd'hui on a d'autant plus de travail que l'on s'approche des premières responsabilités –.

> Vivre une vie ordinaire et paisible aux Etats-Unis – c'est une récente étude de l'armée sur les "Sécrétions Nerveuses" des soldats combattants au Vietnam qui le déclare – est aussi néfaste, sinon pire, pour l'intestin, le coeur et le système nerveux que de s'exposer aux balles ennemies (1).

Il y aurait lieu de signaler encore dans ce groupe d'activités de la vie la création de nouvelles plantes et de nouvelles espèces d'animaux, la lutte contre des invasions terribles d'insectes qui menacent notre vie, les recherches pour faire voir les aveugles et entendre les sourds, les programmes en vue de combattre les maladies entraînées par le sous-développement, et qui font toujours plus de ravages.

Voilà quelques indications générales qui font mettre les sciences de la vie au quatrième rang dans le marché du travail de 1985.

En 1985, sur dix diplômés, six occuperont un emploi relié à l'éducation, à l'ordinateur, à l'environnement et à la vie, et quatre se répartiront les tâches dans les autres professions.

Quelles seront-elles? Il est difficile de le dire dans l'état actuel de notre science, puisque cela exigerait d'entrer dans les modalités du Québec à venir. Toutefois, à condition de ne pas se risquer à prévoir leur importance respective, il est possible, sous toutes réserves, d'identifier certaines d'entre elles. – Nous rappelons qu'il s'agit de la situation québécoise, et non pas de celle d'un super-Etat, ou d'un Etat préindustriel, ou d'un Etat microscopique, ou d'un Etat pauvre en ressources naturelles –.

1) D'une part, à cause de la poussée nationaliste et, d'autre part, à cause de la domination anglo-saxonne, canadienne et américaine, les carrières liées à l'économique connaîtront un développement considérable. Le besoin croissant de nous placer sur le même terrain que nos maîtres pour nous désaliéner, et les occasions de plus en plus rares de nous réfugier dans les opérations où nous étions majoritaires, sans être compétitifs, comme la politique et l'agriculture, provoqueront un déblocage historique des activités financières.

2) Les recherches en électricité devraient être parmi les meilleures activités de 1985, parce que le monde entre dans l'âge de l'électricité, – toute l'oeuvre de Marshall McLuhan en témoigne –, et parce que déjà le Québec est une super-puissance électrique : ses immenses ressources et les grandes distances qu'il a dû faire franchir à son électricité ont stimulé d'une manière exceptionnelle ses efforts.

3) La chimie connaîtra un dynamisme nouveau très important, surtout dans la confection de matières plastiques.

> Bois, verre, cuir, fer, plomb, céramique, textiles sont peu à peu remplacés par les matières plastiques. Notre stylo, notre téléphone, notre appareil de photo, ... tout cela est en matière plastique (2).

5) En se substituant avec avantage à l'action de l'homme dans tout ce qui regarde les moyens, la technique appellera des vocations dont le propre sera de méditer sur les fins, qu'il s'agisse des fins à court, à moyen ou à long terme, ou qu'il s'agisse encore des fins ultimes de l'homme; c'est pourquoi, la planification, la prévision, la prospective, la philosophie, la théologie, selon leur ordre spécifique, connaîtront d'importants progrès.

Telles sont les principales carrières de pointe que nous prévoyons et que nous souhaitons pour 1985.

(1) McLUHAN, Marshall, **Mutations 1990**, Montréal, H.M.H., 1969, p. 20.
(2) RAGON, Michel, **La cité de l'an 2000**, Paris, Casterman, 1968, p. 56.

6 - Recherche et équilibre

par Laurent Laplante (*).

Un mot seulement du secteur primaire. L'agriculture et les différents types de cueillette occuperont en 1985 à peu près la même population qu'aujourd'hui. Contrairement à ce qu'un grand nombre peuvent croire encore, le Québec est déjà une des sociétés occidentales les moins rurales et les moins agricoles qui soit. En outre, le Québec ne compte qu'environ deux pour cent de son territoire en terre cultivable. Par contre, il est difficile d'envisager une société québécoise où moins de cinq ou six pour cent de la main-d'oeuvre serait utilisée dans le secteur agricole. Or, nous en sommes déjà à ce niveau, et l'on peut escompter tout au plus une modernisation de l'équipement agricole, la consolidation massive des fermes, le passage de la ferme artisanale à l'exploitation agricole industrialisée.

Le secteur secondaire, quant à lui, conservera une importance capitale et continuera donc d'occuper entre le tiers et la moitié de la main-d'oeuvre. C'est dire que ce secteur ne perdra aux mains du secteur tertiaire et du secteur quaternaire qu'une partie minime de ses effectifs. Ce serait d'ailleurs invraisemblable d'envisager une autre hypothèse. Une société comme la nôtre continuera nécessairement de dorloter ceux qui, par la transformation des matières premières, répandent autour d'eux le confort matériel. Si on peut considérer que la transformation en elle-même continuera d'occuper une place majeure dans la société de demain, il faut cependant prendre garde aux corollaires de cette affirmation. C'est dans ce secteur, en effet, que l'automatisation frappera avec le maximum d'impact et il est sans doute prudent de prévoir que la transformation occupera le même volume tout en ne requérant que des effectifs amoindris.

Nous pouvons donc prévoir dès maintenant, avant même de nous réserver une marge d'erreurs, qu'entre cinquante et soixante pour cent de la main-d'oeuvre sera affectée dans quinze ans au domaine des services. Nous avons déjà un avant-goût de cette civilisation du service, car plus de quarante pour cent de notre main-d'oeuvre fait partie à l'heure actuelle de cet univers. J'ouvre une brève parenthèse pour nous mettre tous en garde contre la tentation de minimiser de telles transformations. Toute notre histoire politique, au Québec, est faite d'écarts de cinq à huit pour cent de la masse électorale. Il est très rare, en effet, qu'un parti recueille moins que quarante pour cent du vote et l'on peut presque affirmer qu'il suffit d'un déplacement d'opinion publique de l'ordre de cinq pour cent pour renverser un gouvernement ou susciter la création d'une nouvelle formation politique. Or, nous sommes en train d'envisager le déplacement de vingt pour cent de la main-d'oeuvre d'un secteur à l'autre du monde du travail. Pour peu que nous y réfléchissions, nous sommes donc en train d'envisager dans un secteur infiniment plus vital que celui du vote une transformation infiniment plus ample de notre société et cela, dans un laps de temps extrêmement restreint.

Une autre précision s'impose. Le monde des services englobe aussi bien le secteur tertiaire que le secteur quaternaire. Dans le premier cas, il s'agit des services publics et donc, presque toujours, d'une fonction publique de mieux en mieux rémunérée. Dans l'autre cas, nous débouchons sur la recherche et sur le service philanthropique. Je sais fort bien que de telles définitions escamotent bon nombre de nuances, mais je pense que nous pouvons, pour les fins de la discussion, nous satisfaire de distinctions aussi grossières. Elles nous suffisent, en effet, à interpréter avec encore plus de crainte et de tremblement les chiffres dont nous venons de faire mention. On peut prévoir, par exemple, que la transformation de la société sera encore plus radicale si une proportion considérable du secteur secondaire passe, non pas au secteur tertiaire, mais carrément à celui de la recherche et de la philanthropie.

Malgré tout, j'ai peur que de tels chiffres demeurent abstraits. Dans le concret des choses, regardons ce qu'ont représenté depuis dix ans nos efforts dans le domaine de la recherche de type gouvernemental. Vous me pardonnerez de considérer ici un secteur que j'ai eu l'occasion d'observer de plus près, celui des commissions

(*) LAPLANTE, Laurent, Office d'Information et de Publicité, Québec.

d'enquête. Malgré toutes leurs imperfections, ces commissions ont quand même été, dans certains cas et à certaines conditions, à la source de changements sociaux majeurs. Qu'on songe ici à la Commission Parent, qu'on songe au Rapport Tremblay de 1955, qu'on songe au Rapport La Haye, qu'on songe au Rapport Rioux, qu'on songe au Rapport partiel de la Commission Laurendeau-Dunton, qu'on présume un peu de ce que sera le Rapport Castonguay, et l'on s'apercevra que dans presque toutes les avenues de la vie gouvernementale du Québec les commissions d'enquête ont été au moins des signes avant-coureurs, sinon d'authentiques catalyseurs, d'importantes réformes sociales. Or, je voudrais que nous prenions conscience d'un fait : une bonne partie des budgets engloutis dans les commissions d'enquête peuvent être considérés comme des budgets de recherche. Combien coûtent ces commissions? Dans l'ensemble, moins de deux millions par an. C'est dire que, sur un budget de deux milliards et demi de dollars, il nous a suffi de mettre moins de un dixième de un pour cent des dépenses gouvernementales pour déclencher des réformes qui ont un impact direct sur notre vie quotidienne.

Je ne suis pas ici pour faire l'éloge des commissions d'enquête ou des recommandations qu'elles ont formulées jusqu'à maintenant. Je veux simplement, par ces quelques chiffres, faire comprendre ce qu'impliquerait pour notre société l'investissement de trois pour cent, de cinq pour cent ou de dix pour cent dans le domaine de la recherche, de la planification et du développement par étapes. Nous entrons bientôt dans le monde de la recherche et de la planification ordonnée, mais nous ne parvenons pas à nous faire une image précise de ce que seront les professions et les métiers reliés à ce monde de demain. L'entreprise privée, il est vrai, s'est lancée carrément dans le domaine de la recherche plus ou moins appliquée. Jean-Jacques Servan-Schreiber, dans son **"défi américain"**, cite en effet ce chiffre astronomique : IBM consacre en quatre ans cinq milliards de dollars à la recherche. Encore là, de tels chiffres nous fournissent des indices précieux de ce que sera pour nous le monde de 1985. En effet, et c'est là l'une des rares certitudes qui persistent encore, la nature humaine ne change pas et nous pouvons dès maintenant prévoir que l'entreprise privée consacrera toujours infiniment plus d'argent à la recherche rentable qu'à l'étude et à la transformation de la société. En d'autres termes, on s'empressera beaucoup plus de créer un nouveau moteur à pistons ou une nouvelle turbine qu'à mettre au point de nouveaux types d'urbanisme ou de nouvelles structures communautaires. A l'heure actuelle, un certain nombre d'entreprises privées sont déjà carrément à l'époque industrielle et post-industrielle, en ce sens qu'elles consacrent déjà des budgets énormes à la création et à la mise en marché de nouveaux produits. Je songe ici en particulier à l'aéronautique, aux produits pharmaceutiques, au domaine de l'électronique. Pendant ce temps persiste cette négligence quasi constante et généralisée de la part des entreprises privées et même du monde gouvernemental, face aux besoins évidents de recherches préventives, de réévaluation sociale, de planification à l'échelle humaine.

Face aux besoins de notre société à venir, ne formions-nous pas trop de sociologues, d'évaluateurs, d'analystes? Il faudra tantôt que ces professions accaparent une bonne moitié de notre main-d'oeuvre. Notre problème, n'est-ce pas plutôt que notre secteur secondaire et même notre secteur primaire ne sont pas suffisamment mécanisés, automatisés et rentables pour faire vivre le reste de la société. L'idéal autrefois n'était pas que cent pour cent de la main-d'oeuvre fasse la culture des pommes de terre ou du blé d'inde. L'idéal était qu'un certain nombre de travailleurs réussissent à eux seuls à nourrir l'ensemble de la population et qu'une proportion toujours plus grande des travailleurs puissent se dégager des soucis quotidiens de la culture agricole pour s'adonner à la transformation des richesses naturelles. Nous en sommes ensuite arrivés à une étape où l'on pouvait raisonnablement affecter une proportion de plus en plus restreinte de la main-d'oeuvre aux travaux de cueillette et à la transformation des richesses naturelles. Il est bien certain qu'il convient aujourd'hui de mettre l'accent sur le secteur secondaire, de façon à le rendre concurrentiel. Je ne veux cependant pas emboîter le pas à ceux qui considèrent que nous formons un trop grand nombre — et j'insiste ici sur la notion de nombre — de sociologues, de psychologues, d'analystes. La jeune génération réagit normalement, mais elle s'intègre malheureusement à une société où nous n'avons pas réussi encore, comme collectivité, à moderniser suffisamment les secteurs primaires et secondaires. Nos erreurs d'orientation au niveau de la jeunesse ne s'interprètent pas en chiffres absolus. Ce n'est pas vrai qu'un trop grand nombre de nos jeunes s'orientent vers les carrières de type tertiaire ou quaternaire, mais il est malheureusement trop vrai que nos secteurs primaire et

secondaire n'ont pas encore atteint le seuil de rentabilité qui leur permettrait normalement de nourrir, de loger et d'asseoir l'ensemble de la société.

A quoi pouvons-nous donc nous attendre? La crise se joue de 1970 à 1985. A condition que la recherche et la planification gouvernementale nous permettent de mieux définir les rapports entre nos secteurs québécois du primaire et du secondaire et le monde des services, nous aurons tantôt une société équilibrée. Par contre, si nous négligeons autant que nous sommes tentés de le faire les secteurs primaires et secondaires, nous aurons tantôt des gens de formation tertiaire et quaternaire mobilisés par une agriculture encore artisanale ou une industrie de transformation de type quasi médiéval. Je ne joue pas ici les prophètes de malheur. Je constate simplement que notre négligence à transformer radicalement notre secteur primaire et notre secteur secondaire nous expose à produire des générations et des diplômés universitaires qui ne pourront pas vivre dans une société trop pauvre pour les utiliser.

Ce que sera 1985, c'est à nous d'en décider. Si tout se déroule normalement et si nous planifions selon nos moyens, on peut songer à la répartition suivante : quatre à cinq pour cent dans le secteur primaire, environ trente pour cent dans le secteur secondaire, les deux tiers de la main-d'oeuvre dans le secteur des services et de la recherche. Si nous continuons à mépriser la planification, le développement rationnel et le travail en équipe, il faut prévoir qu'un grand nombre de nos diplômés universitaires seront, comme les anciens comtes russes à Paris, employés à des tâches pour lesquelles ils n'étaient pas formés.

7 - La régionalisation et l'avenir des jeunes

par Marcel Bélanger (*).

> "La préoccupation du "Loisir" et de "L'utilisation des loisirs" tient, on le sait, une grande place dans l'esprit de nombre de personnes qui pensent ainsi montrer l'étendue et la valeur de leurs préoccupations sociales. Mais elles s'engagent en fait dans une contradiction singulière, plaçant le temps du bonheur et de l'épanouissement de l'être en dehors du cours de la nature".
> Hyacinthe Dubreuil, in le Corbusier, **"Les trois établissements humains"** 1959, Editions de Minuit, p. 60.

N'étant en aucune manière spécialiste du problème qui fait l'objet de ce colloque, ma contribution prendra nécessairement la forme d'un témoignage ... témoignage d'un géographe qui, par sa collaboration à des travaux ou à des programmes de cours orientés vers l'étude et la solution des problèmes d'aménagement du territoire, s'interroge quotidiennement sur le développement du Québec et sur l'avenir de ses étudiants.

Je voudrais d'abord souligner mais sans m'y arrêter, l'ayant déjà fait ailleurs, que le problème caractéristique du développement québécois (et du développement nord-américain, plus généralement) paraît être celui de l'avènement d'une planification orientée, bien davantage, vers la solution des problèmes d'aménagement du territoire que vers celle des problèmes de croissance économique. Il m'apparaît ensuite que la solution de nos problèmes d'aménagement ne saurait être éludée, du fait de leur rôle déterminant dans le comportement politique et électoral, du fait aussi de leurs implications multiples d'ordre biologique et psychosocial, et que cette solution ne saurait être atteinte sans la participation active de l'ensemble des citoyens à la vie politique — au sens fort du mot, — plus particulièrement des jeunes générations, participation rendue possible par la diminution du nombre d'heures de travail obligatoires consécutives à la mécanisation. Enfin, cette participation implique la création de cadres nouveaux, responsables permanents de l'entreprise collective (qu'elle soit publique, semi-publique ou privée), cadres dont on accordera qu'ils seront le plus souvent issus des générations "montantes".

Abandonnant à mes collègues démographes, économistes et sociologues le soin de prévoir avec précision l'évolution des structures de population active et des genres de vie impliquée par les anticipations ci-haut décrites, leur abandonnant notamment l'évaluation du temps de travail non rémunéré que suppose la participation, je m'efforcerai, puisant à même l'expérience acquise par la fréquentation du monde étudiant québécois et de celui des centres de décision en matière d'aménagement, d'apporter des éléments utiles à l'examen des modalités d'un développement basé sur la participation.

1 – L'encadrement nouveau qu'exige la participation implique :

a) la formation d'équipes de recherche interdisciplinaires aptes à analyser dans une perspective globale — et plus particulièrement dans la perspective "aménagiste" — les problèmes du développement; en ce domaine, c'est la qualité et non la quantité des hommes qui est en cause;

b) l'orientation des spécialistes de tous ordres et, notamment, des sciences humaines nouvelles et des disciplines traditionnelles de synthèse (géographie, histoire, philosophie) vers l'éducation permanente; cette forme d'enseignement, jusqu'ici et le plus souvent restreinte à l'éducation des adultes, paraît appelée à s'étendre rapidement dans la mesure même où elle est indissolublement liée à l'avènement de la participation, sous la forme nouvelle d'un enseignement sur le terrain, c'est-à-dire dans le cadre des activités de ces groupements de citoyens par l'intermédiaire desquels sera bâti le monde de demain; de cela, nos collègues sociologues ont déjà donné l'exemple par l'animation sociale.

2 – Dans le contexte québécois, les modalités mêmes de la participation se définissent

(*) BÉLANGER, Marcel, Professeur de géographie urbaine, Université de Montréal.

dans la double perspective :

a) d'une organisation régionale basée sur l'urbanisation, urbanisation fondée localement sur des implantations industrielles mais qui, globalement, est d'abord fonction du dynamisme de l'entreprise et de la qualité des hommes;

b) d'une restructuration administrative basée sur la déconcentration de l'appareil de l'Etat, de manière à établir un lien dynamique entre municipalités et ministères, en vue de réaliser l'urbanisation totale des populations et d'instaurer partout un habitat optimal, condition essentielle de la qualité des hommes, elle-même condition inéluctable du développement québécois.

Il découle des considérations précédentes que le progrès du Québec passe par la régionalisation, c'est-à-dire, par la création d'organismes administratifs régionaux et d'organismes consultatifs régionaux, les uns et les autres travaillant à la mise en oeuvre de milieux de vie adéquats et assurant cette qualité des hommes qui est la condition ultime du développement québécois.

Mais encore faut-il s'entendre sur le contenu des mots. Il ne saurait être question de vouloir installer au Québec des structures analogues à celles que des pays européens très peuplés se sont récemment données, de vouloir découper le Québec en territoires dotés de parlements et dont on ferait des régions de développement; le Québec, à cet égard, n'est qu'une seule et immense région de développement. Les organismes régionaux auxquels il faut penser seront essentiellement le moyen concret d'une société de participation, d'un processus de développement nouveau. Ils nous intéressent donc, au plus haut point, dans la discussion du problème qui nous est posé aujourd'hui.

En effet, en leur absence, on pourrait très bien concevoir une organisation purement technicienne de l'appareil de l'Etat, dont les résultats ne seraient sûrement pas cet habitat optimal dont nous avons parlé ni, finalement, cette expansion québécoise, qu'il faut souhaiter; en ce cas, par ailleurs, seule une poignée de jeunes technocrates trouverait à s'intégrer dans des activités nouvelles. Par leur présence fonctionnelle, s'ouvrent, au contraire, les larges avenues :

a) d'une éducation permanente diffusée et revalorisée, source directe d'emplois nouveaux (investissements dans l'amélioration de la qualité des hommes par un enseignement intégré à l'action régionale);

b) de la participation des citoyens au développement par le moyen de comités, séances, groupes de travail (amélioration de la qualité des hommes par la recherche commune d'un habitat optimal), et, plus particulièrement, de la participation des jeunes, premiers bénéficiaires et artisans par excellence du monde à construire.

Les données me manquent pour pousser plus loin la prospective du rôle des jeunes au sein de véritables organismes régionaux de développement, qu'il s'agisse d'évaluer le rôle qu'ils y joueraient et les conséquences qui en résulteraient pour l'évolution générale ou qu'il s'agisse d'évaluer le bienfait qu'ils en tireraient, à titre personnel, du fait d'une intégration réelle à la vie sociale. Mais, tout au bout du compte, cette éventualité, mise au rancart la dichotomie traditionnelle étudiant-travailleur, n'offre-t-elle pas le seul moyen de redéfinir de nouveaux rapports entre les jeunes, et entre ces derniers et les adultes?

La question de la régionalisation au Québec revêt ainsi toute son importance et, davantage encore, apparaît peut-être sous son éclairage le plus significatif. Des initiatives gouvernementales précises ont ouvert une voie qui est celle de l'avenir : nous pensons ici à la régionalisation du ministère de l'éducation, aux efforts tentés par d'autres ministères, à l'institution de conseils économiques régionaux et surtout à l'expérience du BAEQ. Cette dernière, dépouillée de prises de position originelles qui ont trop voulu y voir un plan de développement régional, ce qu'elle n'est pas et ne saurait être, et située dans sa perspective véritable qui en est une de mise en place de structures régionales de participation, par le moyen d'une décentralisation de l'appareil de l'état et la mobilisation des énergies régionales, montre la voie à suivre. La mise en place de structures régionales dans toute la province et, notamment, dans les régions urbanisées où elles ont été jusqu'à ce jour absentes, sous la forme de centres administratifs régionaux responsables de la coordination des dépenses publiques et sous celle d'organismes régionaux suscitant le regroupement des citoyens autour de l'idéal même d'un milieu de vie à construire, ne serait-ce pas, pour les jeunes, la garantie même d'un avenir à la fois exigeant et prometteur et, pour la collectivité elle-même, celle d'une démocratie véritable?

8 - Rapport de l'échange fait en atelier

– Faire de la prospective, c'est d'abord s'entendre sur les objectifs du développement. Entre les principaux agents du changement socio-économique, l'identité de vue n'existe pas actuellement. Tandis que le seul but de l'université, ou du moins le principal, est, à en juger par sa façon d'agir avec son personnel et ses étudiants, de se perpétuer elle-même, – un étudiant en sciences est formé comme s'il allait devenir un professeur de sciences ou un chercheur en laboratoire –, et tandis que l'industrie prend ceux qui restent et essaie d'en faire des administrateurs d'une sorte assez différente de ce à quoi se destinait l'individu, le Gouvernement, pour sa part, par la médiation des politiciens qui ont généralement une formation totalement différente, essaie de faire évoluer l'ensemble du pays, mais sans tenir compte, assez souvent, des réalités économiques à long terme, pensant surtout à leur réélection au bout de trois ou quatre ans. Si personne, à aucun niveau, ne réussit à se faire entendre et à parler à l'autre, quel sera le sens de l'évolution?

– Il appartient à la collectivité seule de déterminer les objectifs de l'ensemble, et non pas aux économistes, aux sociologues, aux philosophes...

– Toutefois, chacun a le droit et le devoir d'apporter ses réflexions à ce grand oeuvre pourvu qu'il ne sépare pas, comme sa spécialité peut le lui suggérer, le quantitatif du qualitatif.

– Le facteur humain comme tel est déterminant dans tout aspect économique. L'économie fait appel en effet aux valeurs humaines, lorsqu'elle constate qu'il y a un décalage entre le processus économique en tant que tel et les structures des représentations collectives et mentales; si les deux mouvements ne sont pas synchronisés, l'efficacité à long terme est nulle.

– Il ne faut pas se scandaliser si l'on entend parler des valeurs en termes d'efficacité. Nous ne sommes pas dans une société où le problème des subsistances ou de l'économie est déjà réglé. Une personne ne peut pas, non plus que la société entière, se permettre tout à fait librement et sans contrainte de choisir telle ou telle valeur. Ce sont certains pré-requis d'ordre économique qui, une fois en place, font apparaître et rendent possibles certaines valeurs.

– Sans nier la valeur de l'économie, on peut affirmer qu'il y a des choses qui, quoique "inefficaces" aux yeux de l'économie, sont indispensables aux progrès sociaux.

– La satisfaction des individus se limite-t-elle à un problème de consommation?

– Des études ont été faites sur ce sujet, dans certaines industries. La satisfaction ne se réduit pas à une dimension quantitative; les facteurs: intelligence, motivation, mobilité, capillarité sociale, etc. ont un impact économique: la finalité économique, aujourd'hui, doit répondre à une finalité culturelle. On a abandonné la notion classique d'économie basée sur la maximalisation du profit. Que ce soit à l'échelon de l'entreprise, ou à celui de la collectivité, le profit optimum n'est pas l'élément déterminant dans l'emploi et dans le choix des moyens; il y a surtout les éléments de puissance politique, de satisfaction, d'esprit civique... Les grandes concentrations économiques ne se font pas aujourd'hui en termes de bénéfices et de profits. Toutefois, il y a un critère d'efficacité qui entre toujours en ligne de compte: la combinaison de ces différents facteurs doit permettre un développement au niveau des satisfactions.

– Toute solution humaine est économique.

– L'économie doit s'intéresser non seulement à la consommation, mais aussi à l'éducation et à la culture. Ainsi, quand on parle d'aménagement du territoire, il est nécessaire d'être ouvert au phénomène de consommation culturelle, loin de s'en tenir à des phénomènes quantitatifs, car il y a une grande disproportion entre la consommation de biens matériels et celle de biens culturels. Certaines conséquences de l'urbanisation: pollution, manque d'espaces verts, de lacs, d'eau... montrent l'inefficacité d'une science économique qui se bornerait aux aspects quantitatifs. La comparaison de la Hollande et de la Suède montre que ces deux objectifs suivants ne sont pas inconciliables: le développement de l'homme et le développement de ses activités. Une condition cependant s'impose: l'expression de l'intérêt collectif ne saurait relever de l'intérêt d'un groupe seulement, mais bien de tous les groupes qui constituent cette collectivité.

– Ce que les étudiants constatent, c'est que le seul progrès économique, quoique nécessaire,

n'est pas suffisant. Il faut y adjoindre un progrès social parallèle. Ce dernier champ étant beaucoup moins développé, bien des jeunes s'engagent dans ce domaine-là. On ne nie pas l'économie, si l'on dit qu'il y a autre chose aussi.

— Mais notre problème, ce n'est pas le progrès social, c'est le problème économique : on a 175,000 chômeurs. Il faut leur trouver un boulot; c'est un problème de PAIN. Il faut absorber tous ces gars-là. Tous les ans, dans les dix prochaines années, arriveront sur le marché du travail 50,000 nouveaux employés jeunes qu'il faudra récupérer, sinon, ils émigrent vers l'Ontario ou les Etats-Unis. Notre problème, c'est justement que l'on consacre trop aux politiques sociales : un milliard de dollars à la santé et au bien-être. Nous avons un problème réel de développement et de croissance économique : si nous haussons de deux milliards de dollars notre revenu national, nous pourrons peut-être récupérer les 175,000 chômeurs, plus les 50,000 nouveaux employés jeunes, et nous permettre ainsi une politique sociale. Alors que nous nous lançons dans l'assurance-santé qui nous coûtera encore un autre demi-milliard, on ne s'occupe pas de la politique économique.

— On a semblé dire qu'il y avait contradiction entre le progrès économique et le progrès social. Je redis que je ne vois pas qu'une politique économique rationnelle pose une contradiction entre le progrès économique et le progrès social. Les objectifs économiques — en harmonie avec la vitalité économique du Canada — sont fixés par le Conseil Economique du Canada et se résument à cinq : a) assurer le plein emploi; b) maintenir le haut niveau des salaires et des revenus; c) assurer une juste répartition des revenus; d) maintenir le pouvoir d'achat et e) maintenir une balance favorable des échanges extérieurs. Lorsqu'un de ces points est déficient, cela se traduit directement, au plan social, par un abaissement du niveau culturel et des possibilités de répartition du revenu. Tout est lié à la dynamique économique. Celle-ci n'a de sens, toutefois, qu'en fonction des objectifs sociaux dont il vient d'être parlé : répartition des revenus, assurance sociale, niveau culturel, o janisation, etc. C'est à cause de la capacité qu'a la machine économique de réaliser des progrès, que le niveau culturel et social de la population peut évoluer.

Après ces quelques réflexions générales sur les objectifs, l'atelier s'interroge sur le choix entre deux objectifs particularisés, soit l'américanisation du Québec, soit la création d'une société québécoise originale.

— Si l'on adopte le schéma américain, le processus est le suivant depuis Kennedy : l'objectif à moyen terme est décidé par les forces politiques; il est ensuite traduit sous forme de "programmes"; lesquels sont traduits en projets spécifiques (engin à bâtir comme moyen de propulsion, si le "programme" est "spatial"). C'est ainsi que la recherche est orientée, canalisée vers des programmes. Cette recherche est coûteuse en talents, temps et dollars; il devient dangereux de la disperser.

— Les Etats-Unis investissent 3.4% de leur revenu brut dans la recherche; le Canada, 1,1%; Québec 0.6 à 0.7%.

Avec un budget aussi dérisoire, les Canadiens-français réussissent à faire à peine un peu de "surveillance" de ce qui se fait en recherche pure : l'on ne réussit même pas à en faire un inventaire. Il se pose alors une double question : "Quels sont les objectifs de recherche qui se dégagent des politiques"; "Que veut-on que le Québec soit?" Veut-on un Québec où prédominent les loisirs? Si oui, développons la recherche chez Bombardier!

— Avant d'adopter le modèle américain ou ontarien de recherche, il convient de se demander si nous en avons le pouvoir.

— L'économie nationale ne peut faire que la politique en regard de ses moyens. Dire que, dans la Province, le pourcentage de la recherche scientifique est très faible par rapport aux autres ne signifie pas grand chose, car il n'est pas sûr du tout qu'en augmentant ce pourcentage affecté à la recherche nous obtenions des résultats. Il y a certains domaines où les investissements demandent une certaine planification et un certain processus que seule une économie comme celle des Etats-Unis peut se permettre, parce qu'elle est en relation directe avec son développement futur. En conséquence, il est essentiel d'examiner les tendances québécoises depuis 10 ans jusqu'à maintenant.

— Mais peu importent les déterminations précises de la recherche, il est clair que nous ne survivrons que par la recherche.

Qui doit assurer cette recherche prospective? L'université? L'industrie? Le Gouvernement?

— Seules les universités, par leurs centres de recherche, sont capables d'entrevoir ce que

sera 1985. Une réunion d'industriels, de fonctionnaires gouvernementaux, d'universitaires et de professeurs de façon à pouvoir orienter les étudiants ne servirait qu'à ajouter la nuit à des ténèbres. Ni les fonctionnaires, ni les industriels, ni les professeurs ne savent ce qui se produira en 1985. Les seuls à s'en douter sont ceux qui sont penchés actuellement sur des recherches; eux seuls peuvent trouver quelque chose à partir de quoi l'industrie créera une nouvelle entreprise.

– Les industries savent, avant les universités, quels problèmes sont les leurs. Si elles ne le savent pas, elles sont condamnées à disparaître.

– C'est l'industrie qui ouvre des perspectives d'application à la recherche fondamentale, et l'incertitude en matière de recherche entraîne une autre incertitude en fait de planification. De plus, l'industrie n'est pas "bornée" à ce point qu'elle n'aurait aucune réceptivité vis-à-vis la recherche fondamentale. Au contraire, tout dépend du dynamisme industriel. Si les Etats-Unis sont à l'avant-garde en ce secteur, c'est qu'entre une découverte et son application pratique le délai se raccourcit. N'oublions pas qu'entre l'intervention du téléphone ou du télégraphe et sa mise en application, il a fallu trente ans. A mon avis, c'est mal poser le problème que de dire : c'est la recherche qui détermine le type des emplois; au contraire, c'est le dynamisme, ce sont les besoins industriels, c'est la facilité d'intégrer des innovations qui suggéront aux chercheurs des problèmes particuliers. Exemple : en Hollande, c'est l'industrie qui pose des objectifs, en fonction d'une analyse globale des perspectives qui se présentent à la Hollande comme pays compris dans un ensemble. Mais la recherche altruiste, non guidée par les structures industrielles est, à mon avis, aujourd'hui dépassée.

– Si les facteurs historiques de développement tels que le site des ressources naturelles, la main d'oeuvre à bon marché, le marché local ou régional, sont dépassés, quels sont alors les facteurs de localisation industrielle pour 1985? Si, en somme, l'industrie plafonne, si tous les facteurs antérieurs au développement ne jouent plus pour nous, – si les ressources naturelles plafonnent, si le marché local plafonne, si la main-d'oeuvre à bon marché plafonne à cause de la parité de salaires avec l'Ontario, alors nous avons perdu ces avantages comparatifs qui ont permis naguère l'industrialisation du Québec. Quels sont alors nos avantages comparatifs pour 1985?

– Si les investisseurs étrangers ne viennent pas, faisons donc comme les Suédois. Huit millions de population ont un revenu national de 25 à 30 milliards de dollars. Ils ont mis sur pied une immense banque industrielle, genre S.G.F., avec un actif d'un milliard, s'approvisionnant dans une règle des rentes qui a 10 milliards à son actif et ce, depuis seulement cinq ans. Il s'agit donc, avec l'"esprit d'entreprise", de mettre des institutions en place qui permettront les facilités financières à la technique qui voudra exploiter les avantages comparatifs que nous avons. Cette Banque d'investissement suédoise a ainsi pu orienter l'évolution économique de la Suède. Grâce à elle, l'industrie maritime suédoise peut se comparer avec l'industrie maritime japonaise. Ce n'est pas avec les 4 ou 5 millions de notre S.G.F. qu'on pourra démarrer. La Banque d'investissement de la Nouvelle-Ecosse (Société de développement du Cap-Breton) a tout de même un pouvoir de crédit de 100 millions. Nous avons besoin d'une Banque d'Investissement en place qui irait chercher les techniciens ou les technocrates, si besoin est, pour exploiter nos potentialités.

– Il ne faut pas rétrécir ce qu'on entend par recherche. Celle-ci doit comprendre un vaste ensemble technologique capable d'un effort formidable, si l'on veut que de nouvelles implantations industrielles se fassent. Cela n'est pas possible sans un type d'effort qu'on n'a jamais fait jusqu'à présent, c'est-à-dire sans une liaison entre l'Etat et les universités, la recherche et les initiatives. Cela n'est pas possible non plus sans la participation, qui se fonde sur un type d'urbanisation attrayant pour l'homme québécois et favorisant le développement de ses facultés.

– La seule chance du Québec, c'est d'avoir une population qui soit parmi les plus intelligentes du monde.

– L'enquête sur les "Prospectives du Marché de l'Emploi pour 1980" a été menée avec toutes les difficultés concernant l'obtention de renseignements à propos des plans des entreprises. Celles-ci, liées à l'incertitude technologique et au marché international, n'ont pas de politique bien définie, ne sachant pas quels sont les objectifs réels. Elles tentent de s'adapter dans les meilleures conditions possibles. Devant l'absence d'une politique concertée – comme l'est, par exemple, la politique suédoise en matière d'emplois et d'industrie, alors que le gouvernement, l'université et l'industrie en ar-

rivent à coordonner leur action pour éviter les grands décalages –, toute prospective est incertaine et très aléatoire, car il y a des facteurs extérieurs dont les premiers intéressés, les investisseurs et le gouvernement, n'ont pas le contrôle.

– Pour sa part, le Gouvernement commence à peine à faire de la recherche prospective.

– Je suis entré en communication avec huit ministères à Québec, trois à Ottawa, tous les bureaux de la main-d'oeuvre de la région; j'ai cherché toutes les prévisions des emplois. Et je n'ai rien trouvé d'important. Des groupes de recherches, en différents ministères, font des travaux très précis, comme ceux de l'ancien Conseil d'Orientation Economique et l'enquête sur les "Prospectives du Marché de l'emploi" en 1980, mais il est très difficile d'avoir accès aux dossiers. Par contre, les recherches gouvernementales ontariennes connaissent une large diffusion, ce qui est essentiel pour qui veut aller s'établir dans la province voisine. On peut faire là-bas des erreurs dans la prospective, mais on prétend savoir où l'on va.

L'atelier termine ses réflexions sur les objectifs par la mise en parallèle de deux scénarios politiques.

– Les caractéristiques du premier sont celles-ci : une anglicisation rapide, un exode des diplômés, une prise de conscience que l'argent investi dans l'éducation n'est plus rentable, une négligence de la recherche, nous contentant de ce qui est fait ailleurs, parce que les chercheurs québécois n'ont pas tellement d'influence sur le "mot de la fin", chaque industrie décide seule des adaptations aux changements et aux innovations faites à l'étranger. Dans ces conjonctures, les jeunes n'ont plus d'autre issue que la violence, et les carrières de pointe sont celles de traducteur, de policier et d'employé de corporation traditionnelle. Telle est la première situation ou le premier scénario possible.

Avec une planification par l'Etat, on favorise une participation au niveau des objectifs, toutes les carrières des sciences humaines sont valorisées, la recherche se développe dans les universités et dans les agences d'un Etat qui fait le lien entre les innovations techniques et les impératifs du progrès économique, ne le laissant pas aux entreprises privées, même considérables. Les carrières de pointe sont donc ainsi les carrières dans l'éducation et dans la recherche.

– Afin d'assurer une transition harmonieuse depuis la situation actuelle décrite par le premier scénario à ce deuxième scénario dont nous parlons, il convient de pousser plus avant le décloisonnement universitaire qui relancerait la recherche, une participation accrue des étudiants au progrès général par un certain service civique et la planification intermédiaire, c'est-à-dire la planification régionale.

– Celle-ci commande, à toute fin pratique, une nouvelle démocratie au Québec, parce qu'elle implique une participation plus grande des citoyens à l'élaboration des objectifs d'une région donnée, elle exige un pouvoir certain de décision, ce qui n'entre pas du tout dans les vues du Gouvernement. Pourtant, ailleurs, en Suisse, on fait une expérience valable de décentralisation politique, alors que Berne ne s'occupe que des problèmes d'ordre général, laissant les régions poursuivre, dans une réelle participation des intéressés, des plans particuliers de développement.

– La planification, même régionale, est irréalisable sans contingentement.

– A ce moment, on ne vit plus en démocratie.

– C'est un exemple efficace pour illustrer la subordination de toutes les activités au facteur économique : la liberté de choix est une belle chose, mais elle coûte cher.

– Je crois qu'il n'y a aucune nécessité de contingentement d'ici les 5 prochaines années. Nous sommes en pénurie en tous domaines, excepté dans celui du chômage.

– S'il y a tant de chômeurs, il y a aussi pénurie de spécialistes du loisir.

– Il y a ici une question d'éducation. En tant que soumise à une comptabilité plus globale, il faut absolument la soumettre à des critères de rentabilité. Cependant, l'éducation est placée devant le problème de concilier une formation des personnes selon leurs désirs et leur liberté, d'une part, et, d'autre part, de les former de telle sorte qu'elles puissent exercer leur liberté et leurs désirs dans un champ possible. L'opinion générale est qu'actuellement l'investissement collectif en éducation s'en va vers un cul-de-sac : la liberté laissée, par exemple, d'aller en Lettres, ne pourra pas s'exercer.

– Informer, c'est déjà contingenter.

– Mais nous, les étudiants, nous ne sommes pas informés.

– Je me pose la question suivante à propos des étudiants : "Qu'est-ce que vous écoutez à la radio, qu'est-ce que vous regardez à la TV, qu'est-ce que vous lisez, pour ne pas vous dire informés?" J'ai fait un relevé, depuis un mois, de ce qui s'écrit concernant l'avenir des jeunes dans deux quotidiens québécois hors Montréal. C'est fantastique la somme d'informations données et de statistiques communiquées, sans parler des émissions sur la prospective, etc. Ce genre d'argument, à savoir "Nous ne sommes pas informés", m'échauffe un peu. De l'information, il y en a. Seulement, les jeunes ne sont pas beaucoup auditeurs, spectateurs ou lecteurs. Ils entretiennent une autre attitude, et, songeant déjà à la "civilisation des loisirs", ils attendent les années 2,000 et l'injection directe dans le cerveau des informations.

– L'information? On a dit aux étudiants : dans tel type de professions, il n'y aura aucune difficulté; puis, les spécialistes se sont divisés sur les prédictions. Arrivés enfin sur le marché du travail, qu'est-ce que les étudiants ont trouvé? Comment expliquer cela?

– Par un vice de planification. Nous y revenons toujours. Mais comment planifier sans indépendance . . .

– Personne ne semble vouloir aborder le problème politique de la souveraineté.

– Il est inutile de nous demander si la souveraineté politique est bonne ou non, sans savoir si nous sommes capables de prévoir et de contrôler cette variable.

– Tout dépend de la façon dont les centres de décision du secteur secondaire envisageront cette souveraineté-là et la manière dont nous entendons l'obtenir.

– En guise de conclusion du travail de notre groupe, nous avons été incapables de cerner la question. Tant de variables ont été considérées, que le problème des carrières de 1985 nous a tout à fait dépassés.

– La prospective ne se pratique pas au hasard. Il nous faut un centre de prospective permanent.

III

Est-ce que les étudiants québécois seront de plus en plus indécis et polyvalents dans le choix de leur carrière?

Michel Champagne pose les problèmes de l'indécision et de la polyvalence dans le contexte de l'école actuelle.

Pour Marc Laplante, le choix d'une carrière ne sera jamais définitif, et l'éducation permanente deviendra la grande activité du monde post-industriel.

Rapport du travail fait en atelier, — N.D.L.R.

1 - Le problème du choix d'une carrière dans le contexte actuel

par Michel Champagne (*).

Un parallèle entre la structure de l'école polyvalente et le choix d'une vocation pourra mieux faire comprendre un tel choix et éclairera les termes "indécis" et "polyvalents" qu'on utilise à ce sujet. Puis nous verrons dans quel sens l'étudiant québécois évolue et quelle sera son attitude et celle des éducateurs face au choix professionnel.

Ecole polyvalente et développement vocationnel

Ces dernières années, beaucoup de changements sont survenus dans le système d'éducation québécois. Ces transformations visaient d'abord à rendre polyvalent le choix des études et des carrières pour l'étudiant.

Dans ce but, les options ont été multipliées, graduées et appropriées aux goûts et aux aptitudes de l'étudiant. En conservant l'enseignement de matières communes, on assure une formation générale de base qui, diversifiée grâce aux options, ouvre la voie à une orientation sérieuse et sûre.

La structure polyvalente, telle que préconisée par le Rapport Parent, rejoint Donald SUPPER qui, dans sa théorie du développement vocationnel, voit le choix d'une carrière non pas comme une prise de position ponctuelle, mais plutôt comme un processus complexe qui s'insère dans le développement total d'un individu. Un tel développement commence tôt dans l'enfance, et l'on ne peut jamais dire qu'il soit complètement terminé, si ce n'est à la retraite.

A l'intérieur de ce développement vocationnel, on discerne différentes étapes identifiées à celles de l'évolution normale de la majorité des individus. L'adolescence et le début de la jeunesse pendant laquelle l'étudiant complète son secondaire et son collégial, constitue une période d'exploitation multiforme selon la maturité de l'étudiant. Ainsi, le jeune adolescent se laisse d'abord entraîner par sa fantaisie et son manque de réalisme, et marque de l'intérêt pour des professions étranges et inhabituelles. Une deuxième période d'exploration, qu'on pourrait appeler "essais et erreurs", pousse l'étudiant à connaître tout ce qui est nouveau et à se découvrir au moyen de ses propres réactions. Il en arrive finalement à une période d'exploration réaliste où il choisit en fonction de ce qu'il veut être, de ce qu'il veut devenir. Loin d'être sûr, il vérifie ce choix fait en fonction de son avenir et de son bonheur, et non en vue de se connaître. Après avoir franchi ces diverses étapes, il peut établir sa vocation et tenir son rôle dans la société. Evidemment, chacune de ces étapes ne se retrouve pas toujours exactement chez tous, mais on peut en discerner les caractéristiques chez chaque individu.

Théoriquement, les nouveaux cours secondaire et collégial, en assurant aux étudiants un choix d'options polyvalent et gradué, favorisent le développement vocationnel de l'étudiant en lui permettant d'explorer et d'expérimenter. Mais, en pratique, les professions, les corps de métiers, les C.E.G.E.P. et les universités posent des conditions d'entrée rigides. Ainsi, on a imposé l'idée du profil d'études à l'école secondaire. L'admission à tel endroit exige tel profil, sinon il faut se recycler, et encore quand cela est possible.

Ainsi, on dit à l'étudiant : "Choisis ce qui te plaît le plus"; et après, on exige qu'il ait suivi tel et tel cours s'il veut devenir ingénieur et tels autres cours s'il veut devenir comptable... Permet-on vraiment à l'étudiant d'être polyvalent? Et même si l'on peut vraiment lui offrir cette polyvalence, est-ce souhaitable?

Le choix d'une carrière

Jusqu'à récemment, on croyait qu'une personne devait choisir une carrière à un moment donné, et s'efforcer par la suite de réaliser ce choix le mieux possible. Cependant, l'économie évolue tellement vite et les professions se multiplient à un tel rythme que le concept du choix d'une vocation ne vaut plus de nos jours. Il devient impensable qu'une personne choisisse une profession, suive un cours, puis exerce cette profession de la même façon toute sa vie.

(*) CHAMPAGNE, Michel, Orienteur, Rigaud.

Chacun est appelé à faire une orientation verticale. Sans changer ses options précédentes, la personne doit préciser celles-ci, se spécialiser davantage afin d'occuper des postes qui comportent plus de responsabilités. Notre système évolue trop rapidement pour que quelqu'un ne soit pas appelé à évoluer avec lui. D'ailleurs, à l'intérieur d'une profession, il faut savoir s'adapter parce que le milieu de travail change constamment. Ainsi, l'avènement de la télévision en couleur transforme beaucoup le travail du technicien en radio-télévision.

Quelquefois même, on doit parler de réorientation longitudinale. Combien de métiers, de professions sont appelés à disparaître ou du moins à perdre beaucoup d'importance durant la prochaine décade? Qu'est-ce qui arrive aux professeurs de latin quand le nombre d'étudiants qui faisaient du latin diminue de 90%? Qu'est-ce qui arrive aux menuisiers quand ils se rendent compte qu'on a de moins en moins besoin d'eux pour la construction des édifices ou même de maisons?

Il est aisé de voir qu'on ne peut plus vraiment parler du choix définitif d'une vocation, mais plutôt de choix successifs à l'intérieur d'une carrière. Une telle évolution plonge beaucoup de personnes dans l'incertitude et dans l'angoisse. L'idée d'avoir à modifier un choix dans un avenir plus ou moins rapproché ébranle tout homme dans son besoin de stabilité à l'intérieur d'une profession. En fait, dans la majorité des cas, il ne s'agit pas de renverser une décision déjà prise, mais plutôt de préciser, et d'améliorer les choix précédents.

Malheureusement, les choix successifs qui jalonnent une carrière doivent se faire à tâtons, presque dans les ténèbres. Il est difficile, sinon impossible, d'avoir des renseignements sur les carrières. On peut toujours savoir quelles sont la nature et les conditions du travail et quelles sont les qualités nécessaires pour y réussir. Mais souvent, on se demande si les renseignements obtenus seront encore valables quand on entrera sur le marché du travail. Et, dans bien des cas, ces renseignements sont effectivement dépassés. Cela revient à choisir en 1970 une voiture que l'on veut acquérir en 1975; il se peut qu'à ce moment l'automobile choisie n'existe même plus sur le marché, ou qu'elle ne présente plus aucune des caractéristiques qui en avaient déterminé le choix.

Il faudrait absolument qu'on établisse des prévisions, qu'on fasse des projections et qu'on dispose d'un matériel permettant de poser des choix réalistes. Connaissant la situation actuelle, il faut à tout prix éviter aux étudiants des choix prématurés. Devant la difficulté croissante du choix d'une carrière, l'étudiant se doit de faire un choix polyvalent s'il veut faire face au monde du travail. L'école est tenue d'offrir à l'étudiant cette possibilité si elle veut le préparer vraiment au monde contemporain. Considérant l'amoncellement de pré-requis, de profils d'admission et de maquettes, on peut se demander si notre système scolaire oeuvre pleinement dans ce sens-là...

Indécision en face du choix progressif et de la polyvalence

Les étudiants québécois seront de plus en plus indécis dans le choix de leur carrière. En effet, comment opter définitivement pour une carrière qui évolue constamment, surtout si on connaît mal les lois de son évolution?

Les étudiants seront vraiment indécis non pas parce qu'ils ne sauront pas dans quel domaine et vers quelles études se diriger mais parce qu'ils seront incapables de préciser avec exactitude le contenu de leur profession future.

Grâce au système optionnel, les étudiants québécois pourront faire des choix successifs, mais limités. Ce n'est que graduellement, au fil des étapes, que le choix d'une carrière se précisera.

Au début du secondaire, aidé d'explorations techniques et de cours d'introduction, et en se basant sur sa réussite en classe et sa motivation à l'étude, l'étudiant décidera de concentrer graduellement ses cours, soit vers les ateliers, soit vers les classes. Les ateliers permettent à l'étudiant de découvrir ses goûts et ses capacités grâce à une exploration individuelle ou collective dans diverses disciplines. Ainsi, il peut aisément faire le choix d'un métier. Par les choix d'options, les classes préparent graduellement l'étudiant à un domaine général : sciences physiques, sciences humaines, arts. Aussi, lorsqu'il entre au C.E.G.E.P., son domaine de spécialisation est déterminé.

Au C.E.G.EP., l'étudiant est amené à des choix plus limitatifs par des options polyvalentes et doit décider s'il ira à l'université. Par ce moyen, l'étudiant arrive tout naturellement à envisager un ensemble de professions de même famille, si bien qu'il peut prendre une orientation terminale ou envisager un cours universitaire précis.

Chaque niveau d'études implique une certaine maturation des choix vocationnels. Cela oblige l'étudiant à prendre le temps de se connaître lui-même et de connaître le genre de tâches qui l'attendent s'il fait tel ou tel choix.

L'interrelation des étapes ne doit pas être poussée au point qu'une première option devienne définitive et directrice. Ainsi, quand un étudiant prend une option "Arts", cela ne doit pas l'empêcher de devenir ingénieur. Pour assurer la polyvalence, il faut que l'option constitue une expérience libre, temporaire et gratuite. Sinon on se spécialise trop hâtivement et on procède à une sélection plutôt qu'à une orientation.

Evidemment, un C.E.G.E.P. ne peut accepter un étudiant en Sciences pures si celui-ci n'en a jamais fait durant tout son cours secondaire. Il est plus inexplicable que les C.E.G.E.P. décident d'avance, pour l'étudiant, de toutes les options que celui-ci doit choisir à partir de Secondaire IV afin d'être admis dans telle ou telle section du collégial. Présentement, un étudiant qui a choisi ses options en Secondaire V a automatiquement choisi son orientation au C.E.G.E.P., à moins de reprendre son Secondaire V. Une telle situation répond mal au désir de polyvalence.

Les pré-requis scolaires doivent nécessairement exister si l'on veut qu'il y ait une certaine logique dans les options. Cependant, on dépasse cette exigence de base. Par exemple, on demande qu'un étudiant ait suivi des cours de géographie pour aller en assistance sociale. Est-ce que le cours de géographie est vraiment ici un pré-requis scolaire? Ne s'agit-il pas plutôt d'une forme de culture qu'on juge nécessaire pour aller en assitance sociale? Est-ce qu'un étudiant qui aurait suivi un cours d'arts au lieu du cours de géographie serait incapable de réussir son cours en assistance sociale? Ainsi, plusieurs pré-requis qui ne sont pas vraiment nécessaires pour entrer au C.E.G.E.P., minimisent l'idée de polyvalence et font mettre en doute les principes de l'école dotée du système d'options libres et centrée sur l'étudiant.

Actuellement, le système est lourd et incohérent. Bien sûr, on veut assurer l'existence de la polyvalence et le respect de la liberté et de l'autodétermination de l'étudiant; mais, on force l'étudiant à choisir telle ou telle option s'il veut poursuivre ses études dans une direction donnée. On veut que l'étudiant fasse ses propres expériences pour qu'il découvre ce qui lui convient et ce qu'il veut devenir. Par contre, on veut s'assurer que sa formation sera complète et spécialisée en décidant pour lui quelle est la meilleure voie à suivre pour devenir une personne responsable dans la société. D'un côté, on veut amener l'étudiant à être de plus en plus polyvalent, de plus en plus ouvert au choix d'une carrière; de l'autre, on veut qu'il se décide le plus tôt possible sur son avenir afin de le guider sur une route toute préparée. Un système ne peut vivre de telles contradictions, il se détruit lui-même.

Deux options dans l'éducation

L'éducation est prise dans un dilemme : ou, pour être plus efficace, il faut fixer d'avance chacune des étapes pour arriver à une profession; ou bien on fait confiance à l'étudiant qui choisit lui-même le programme d'études qui le conduira à la carrière de son choix.

Dans le premier cas, on sélectionne les candidats qui peuvent accéder à telle ou telle profession et on leur dicte quelles options prendre. Ainsi, on les réduit à choisir le plus rapidement possible leur profession, afin qu'ils ne perdent pas de temps à apprendre ce qui ne leur est pas strictement nécessaire et qu'ils soient sûrs d'être acceptés à l'école, à l'université, et dans la profession ou le métier qu'ils ont choisis.

Dans l'autre cas, on laisse l'étudiant libre de choisir ses options selon ses goûts et selon ses aptitudes. Avec le temps, ces choix se précisent et entraînent une spécialisation plus poussée.

Le choix de l'une ou l'autre de ces options dépend de notre philosophie de l'éducation et de notre système de valeurs. Si l'on veut que l'école forme des spécialistes utiles à la société, des hommes compétents avant tout, et des savants, on ne permettra donc pas que les étudiants québécois soient de plus en plus indécis et de plus en plus polyvalents dans le choix de leur carrière. On fera alors de l'école un instrument social pour accroître le potentiel humain et économique et ce, en forçant les étudiants à choisir le plus rapidement possible la profession qui leur convient le mieux.

Cependant, si l'on croit que chaque jeune doit se développer à son rythme propre, faire ses expériences personnelles avant de poser un choix et s'engager dans une démarche intellectuelle autonome, alors, l'école de l'avenir obligera les étudiants québécois à être indécis

et polyvalents dans le choix de leur carrière. L'école se met donc au service de l'étudiant et de son avenir.

La création, au Québec, d'un système d'options et de programmes d'études individualisés a fait naître la peur de voir les étudiants incompétents et inaptes à entreprendre une carrière. Une telle peur s'explique pour des gens éduqués dans les anciens cadres protecteurs et directifs.

Les profils d'admission, les maquettes, les pré-requis d'orientation enlèvent toute liberté dans le choix des options. En fait, ils recréent les sections et restaurent sous d'autres noms les cours classique, scientifique et général. On ne peut plus parler de polyvalence si l'on maintient des pré-requis et si l'on enlève toute liberté dans le choix des options. On pratique plutôt l'univalence, un engagement prématuré dans un secteur trop restreint. Il faut redéfinir la polyvalence, particulièrement au niveau des C.E.G.E.P. Aussi longtemps que le cours qu'il suit ne prépare pas directement l'étudiant à une formation professionnelle, il faut lui laisser le choix de sa formation générale, en fonction de ses goûts et de ses aptitudes.

Je suis convaincu qu'un étudiant peut construire lui-même son propre programme d'études et que ce programme sera tout aussi valable que celui qu'on lui aurait imposé, pourvu, bien sûr, que les options proposées soient valables. Une formation de base diversifiée, loin de nuire à l'exercice d'une profession, servira l'étudiant et l'enrichira. De plus, la libre construction d'un programme d'études permet à l'étudiant de s'ouvrir au monde, de faire ses propres expériences et d'éviter ainsi une orientation prématurée, une spécialisation hâtive et des recyclages inutiles. Il faut redonner au régime des options sa richesse profonde et ses énormes possibilités.

Un système d'éducation qui se résume à une mise en boîtes des jeunes et à leur étiquetage pour le marché du travail ne peut que répugner à un être respectueux de l'humain.

Je souhaite que chacun devienne lui-même grâce à ses études et non malgré elles. Il faut individualiser la formation générale des étudiants et cesser d'établir des barrières rigides, des garde-fous.

Bien sûr, conservons les options de formations professionnelles nécessaires à l'apprentissage d'une carrière, mais multiplions et ouvrons à tous, les autres options libres, susceptibles de libérer l'homme de chaque individu!

2 - *L'éducation permanente demain*

par Marc Laplante (*).

Pour la majorité des éducateurs, l'éducation permanente reste un secteur marginal, même si on en parle de plus en plus. C'est encore aujourd'hui une "extension". Il y a à ce sujet autant de conceptions que d'interlocuteurs. La plupart du temps, on réfère au recyclage des travailleurs, au rattrapage des chômeurs ou encore au perfectionnement des cadres en pensant à l'éducation permanente. Parfois, aussi, on associe à ce phénomène certains efforts de pédagogie dite nouvelle, incluant la dynamique des groupes ou l'entraînement mental.

Si tout ceci n'est pas faux, la question centrale n'est jamais posée : pourquoi l'éducation permanente?

Si l'esprit de ce carrefour est d'ouvrir des horizons et préparer mieux le futur par une prospective sur les besoins en éducation au Québec de 1985 ou de l'an 2000, alors je reste parfaitement dans cette ambiance en proposant une réflexion sur le rôle de l'éducation permanente dans le Québec de demain.

L'hypothèse principale pourrait se traduire ainsi : face aux besoins culturels des sociétés post-industrielles (telle la société québécoise avant une dizaine d'années), les réformes de l'école, si profondes soient-elles, resteront toujours insuffisantes; la société elle-même doit devenir éducative (1).

1 – Pour développer ce thème, examinons d'abord quelques-unes des mutations culturelles des sociétés post-industrielles.

1.1 Jusqu'à récemment, le grand problème des sociétés concernait la productivité. Ce problème demeure capital encore aujourd'hui pour tous les pays sous-développés et pour la plupart des pays industriels. Mais pour les sociétés riches comme les Etats-Unis, le Canada, la Suède, etc., ce problème ne se pose plus; il est techniquement possible d'éliminer complètement la pauvreté, la misère, l'analphabétisme dans un pays comme le Canada sans pour autant réduire sensiblement le niveau général de vie de la majorité.

Alors, quand les biens de subsistance et de confort ont comblé la presque totalité d'une population, d'autres problèmes se posent : "L'abondance, à quoi bon?" demande David Riesman (2) pendant que Matchlup (3), après Fromm (4) et Marcuse (5), calcule le gaspillage des sociétés riches. La connaissance a un rôle nouveau à jouer dans le développement d'une économie plus rationnelle.

De même, on fait appel à une connaissance plus scientifique pour dépasser la crise des idéologies et chercher les formes d'une société plus juste. Ainsi, une quarantaine de chercheurs tchécoslovaques ont passé près de trois ans à ré-examiner le socialisme à la lumière de la révolution scientifico-technique (6).

Finalement, la connaissance est indispensable au développement d'une personnalité plus libre, moins conformiste, moins unidimensionnelle, pour reprendre un concept cher à Marcuse (7).

Bref, la production, la distribution et l'intégration de la connaissance deviennent un problème central dans la dynamique des sociétés post-industrielles. Le rôle de la connaissance est maintenant permanent dans toute action rationnelle de développement.

1.2 Dans la connaissance, c'est l'innovation qui prime la tradition et l'expérience (8). Les connaissances aujourd'hui meurent plus vite que dans les sociétés antérieures, même lorsqu'elles sont intégrées à une oeuvre scientifique ou littéraire. On observe déjà des phénomènes d'obsolescence culturelle.

1.3 L'innovation est plus apparente ou spectaculaire dans les secteurs scientifiques et

---

(*) **LAPLANTE**, Marc, Secrétaire Général et Sociologue, Université du Québec à Montréal.
(1) Les idées majeures de ce texte sont tirées d'un séminaire de J. DUMAZEDIER, à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, janvier-février 1969. En bon élève, j'ai re-transcris mes notes!
(2) **RIESMAN**, David, **L'abondance, à quoi bon?**, Paris, Laffont, 1969.
(3) **MATCHLUP**, F., **The Production and Distribution of Knowledge in the United States**, Princeton, Univ. Press, New Jersey, 1962.
(4) **FROMM**, Erich, **The Sane Society**, New York, Reimhart, 1955.
(5) **MARCUSE**, **L'homme unidimensionnel**, Paris, Ed. Minuit, 1968.
(6) **RICHTA**, **La civilisation au carrefour**, Paris, Anthropos, 1969.
(7) **MARCUSE**, **Vers la libération au-delà de l'homme unidimensionnel**, Paris, Ed. Minuit, 1969.
(8) **ETZIONI**, **The Active Society**, New York, Free Press, 1968.

techniques; mais, il faut bien voir aussi qu'elle atteint tous les secteurs de la culture et ceci de façon permanente (1). L'expertocratie menace autant l'esthétique ou l'éthique que la recherche scientifique ou la gestion. Avec l'innovation, l'efficacité devient routine; la beauté tend vite vers l'académisme; les idéaux se transforment en dogmes et la vérité, en préjugés (2). Une culture générale vivante est plus difficile à réaliser qu'auparavant. La réalisation d'un humanisme vivant ne peut être qu'un processus sans fin : nous entrons dans l'ère de l'homme inachevé socialement et culturellement. La maturité devient un mythe (3).

1.4 L'innovation ne demeure pas dans les oeuvres des savants ou des artistes. Dans une société de masse, elle a tendance à s'incarner dans la vie quotidienne, non seulement par l'élévation du niveau de vie, mais par le changement du genre de vie. Entre l'évasion dans le rêve et l'enlisement dans la routine, une revendication s'affirme pour faire de la vie quotidienne une création continue (H. LEFEBVRE, H. MARCUSE), voire une fête.

1.5 Cette situation culturelle nouvelle est de plus en plus difficile à vivre par l'ensemble de la population. La culture vivante s'éloigne toujours davantage de la nature et de la tradition populaire. On s'inquiète; on hésite; la tradition n'apporte plus de sécurité; le sentiment de culpabilité disparaît mais le sentiment d'angoisse grandit. La sécurité est presque impossible : c'est la rançon coûteuse d'une liberté accrue. De plus, la distance est croissante, malgré le développement de l'instruction, entre les novateurs qui créent sans cesse la culture et l'ensemble de la population. Dans tous les secteurs d'activité s'affirme de plus en plus le règne des experts, à côté de qui même des gens très instruits font figure d'ignorants (expertocratie).

Enfin, malgré l'effort d'unification culturelle poursuivi à leur manière par les systèmes de formation (l'école) et d'information (moyens d'information de masse), les différenciations culturelles entre les classes et catégories (d'âge, de sexe ou de profession) risquent de croître du point de vue d'une culture vivante. Désormais, se pose non seulement le problème de la démocratie scolaire, mais celui de la démocratie culturelle.

1.6 Cette situation a déjà abouti, faute d'une véritable politique adaptée de développement culturel, à deux conséquences :

a) un renforcement des comportements de de retrait social;

b) un renforcement des comportements de conformisme culturel.

Les mutations culturelles des sociétés industrielles avancées et des sociétés post-industrielles posent donc de nouveaux problèmes d'éducation, de formation, de perfectionnement et d'information à tous les groupes sociaux et à tous les âges de la vie.

Quel système d'éducation peut le mieux stimuler, dans les masses, des conduites de participation active à la création et à la gestion permanente de la société par intégration ou contestation?

Quel système d'éducation peut le mieux stimuler, dans une société de masse, l'autonomisation et le développement permanent de la personnalité par la création ou la révolte?

Il s'agit là, me semble-t-il, de questions majeures qui devraient dominer ou orienter toute recherche sur les systèmes d'éducation dans les sociétés post-industrielles.

2 – Incidences de cette mutation sur la société, le système scolaire et universitaire, le système d'éducation des adultes.

2.1 Les systèmes d'action des sociétés post-industrielles seront indéniablement marqués par les mutations culturelles pressenties plus haut. Les rapports de la connaissance et de l'action d'abord sont déjà modifiés avec le développement des théories de la prévision, de la communication, de la décision, avec la cybernétique, etc. Les organismes d'action s'équipent maintenant de services de recherche, d'innovation, de perfectionnement, de formation, de recyclage, etc. L'action elle-même devient une

---

(1) A l'encontre de ce que prétendent des auteurs pourtant fort cotés comme JENSEN, G., LIVERIGHT, A. et W. HALLENBECK, Dans **Adult Education : outlines of an Emerging Field of University Study**, Washington, 1964.

(2) Voir : BACHELARD, Gaston, **La formation de l'esprit scientifique**, Paris, Vrin, 1957.
FRANCASTEL, Pierre, **Peinture et Société**, Lyon, 1951.
MCLUHAN, M., **Pour comprendre les média**, Montréal, H.M.H., 1968.
MARCUSE, H., **Eros et civilisation**, Paris, Ed. Minuit, 1963.

(3) McLUHAN, M., **Mutations 1990**, Paris, H.M.H., Mame, 1969.

science et une méthodologie (1). D'un seul coup, devant cet envahissement par la connaissance du champ de l'action, plusieurs systèmes apparaissent désuets, aléatoires, dysfonctionnels ou impuissants. Cet assaut est particulièrement fatal à de nombreux systèmes d'éducation des adultes trop souvent improvisés, sans appui sur la recherche, sans souffle, sans ouverture sur l'avenir (2).

2.2 A défaut aussi de donner à la connaissance sa place prépondérante dans la préparation de la société de demain, beaucoup de prospectives, d'examens du futur précèdent soit de la pensée utopique, soit de la projection simpliste des tendances passées. En bon fonctionnalistes, Kahn et Weiner (3) voient l'avenir des sociétés industrielles avancées selon un modèle linéaire; l'approche par les sciences de l'action, au contraire, demande de rechercher les forces négatives et positives du développement et oblige à imaginer les conflits nouveaux des sociétés post-industrielles.

L'innovation, moteur principal de la fusée qui nous amène tous vers une autre forme de société, crée du progrès mais aussi des tensions : augmentation des retards culturels des distances : si l'innovation entraine des primes au mérite, elle crée aussi des inégalités; la participation devient de plus en plus difficile quand l'innovation pénètre la vie quotidienne, quand les experts s'améliorent et deviennent plus nombreux. L'innovation est capable aussi de conduire à une aliénation sociale nouvelle.

La dynamique même de la société post-industrielle sera donc affectée par les mutations culturelles.

Comment assurer l'innovation en groupe, la participation à la création? Comment réduire les tensions liées à l'innovation? Voilà des tâches maitresses pour les futurs systèmes d'éducation permanente des jeunes et des adultes.

2.3 Si la démocratie est le partage du pouvoir dans la société post-industrielle, le pouvoir, c'est le savoir. Malgré tout ce qu'on dit, l'université et la démocratisation scolaire ne suffiront pas à assurer cette démocratisation véritable du savoir. Rappelons seulement toutes les ambiguités déjà connues de "l'élévation du niveau d'instruction" (chômeurs instruits!) du point de vue de la participation sociale et de la réalisation personnelle dans la nouvelle société (4); toutes les ambiguités de la "démocratisation de l'enseignement" du point de vue des chances réelles d'une démocratie culturelle (5).

Aujourd'hui, fonctionnellement, l'éducation permanente est nécessaire. Elle devrait être orientée vers l'apprentissage permanent à l'innovation dans la société pour réduire les risques d'aliénation sociale et culturelle.

3 - L'Education permanente au Québec.

Depuis une dizaine d'années, au Québec, on a fait plusieurs opérations : Départ, Tévec, etc. Les universités ont multiplié par trois ou par cinq leurs étudiants du soir, du samedi, de l'été; les gouvernements, à travers plusieurs ministères, investissent plusieurs dizaines de millions de dollars par année pour le rattrapage, le recyclage ou le perfectionnement; les ententes France-Québec échangent des milliers de jeunes ou d'experts, chaque année. Si cette nomenclature est impressionnante, elle ignore cependant l'action éducative de formation et de perfectionnement de centaines d'associations et d'organismes privés et publics, dans les secteurs de la vie politique ou religieuse, etc.

Ce foisonnement d'activités exprime certes un certain état de conscience des nouveaux besoins culturels liés à l'éducation permanente. Mais, l'étude de ce mouvement de fond, de ce raz de marée, n'a pas encore été entreprise. "Il faut bien le reconnaître, disait Valéry, nous entrons dans l'avenir à reculons." A prime abord et jusqu'à preuve du contraire, je suis porté à juger ainsi la grande majorité des interventions dans le domaine de l'éducation permanente au Québec jusqu'à ce jour.

L'étudiant de l'avenir n'ira plus à l'école ou si peu : quelques années sur le total de sa vie. Et même, pendant ces années d'école, il a de fortes chances de fréquenter plus et d'être influencé davantage par l'école parallèle (6).

---

(1) CAUDE, R. et A. MOLES, **Méthodologie vers une science de l'action**, Paris, Gauthier-Villars, 1964.
ROSENTHIL, **Les mathématiques de l'action**, Paris, Dunod, 198.
TOURAINE, A., **Sociologie de l'action**, Paris, Seuil, 1965.
(2) BRUNER, E.D. et al., **Overview of Adult Education Research**, Washington, 1959.
JOHNSTONE, J.W. et R.J. RIVERA, **Volunteers for learning**, Chicago, Aldine Publishing Co., 1965.
(3) KAHN, WEINER, **L'an 2000**.
(4) STEINER, G.A., **The People Look at Television**, New York, Ed. A.A. Knorf, 1963.
(5) BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, **Les héritiers, les étudiants et la culture**, Paris, Ed. Minuit, 1964.
(6) FRIEDMAN, Georges, Une série de 4 articles sur "l'école parallèle", présentée dans **Le Devoir**, 8-9-10-11 février 1966.

celle de la T.V. et des autres mass média, celle des groupes d'études volontaires, des associations et mouvements sociaux et culturels, etc. Cette école parallèle sera par contre permanente et forcera finalement les institutions scolaires proprement dites à changer leur contenu, leurs structures, leurs rapports avec la connaissance et l'innovation.

Dans le cadre d'une réflexion globale et prospective sur l'étudiant de l'avenir et l'avenir des étudiants, je ne vois pas beaucoup de tâches plus urgentes qu'un ré-examen systématique des systèmes actuels d'éducation permanente au Québec, qu'un recyclage des idéologies dans ce domaine et qu'une analyse prévisionnelle des objectifs, des programmes et des moyens à mettre en oeuvre pour ne pas rater notre entrée dans la société post-industrielle.

3 - Rapport du travail fait en atelier

Polyvalence des personnes

– La polyvalence a été vue non en fonction d'un métier à choisir, mais en fonction de la personne elle-même. C'est la personne qui sera polyvalente, non en termes de connaissances ou de savoir-faire, mais en termes de comportements. La personne humaine sera assez riche de possibilités pour entreprendre différents types d'orientation. Cela ne va pas contre la spécialisation, laquelle, dans le contexte, augmentera plutôt; mais la personne pourra faire un choix plus grand pour appliquer ses possibilités à un plus grand nombre de choses. La complexité des relations interpersonnelles, augmentant à cause de ce développement des personnes, est une part même de la polyvalence.

– Par ailleurs, le spécialiste doit se garder des ouvertures dans d'autres domaines. Il peut en venir à devoir s'orienter ailleurs qu'en son domaine propre. Cela demandera non pas tellement des études plus poussées, mais plutôt une maturité plus équilibrée et un milieu de travail plus épanouissant, notamment par les relations interpersonnelles qu'on y trouvera ou qu'on devra y trouver.

Indécision

– Le problème de polyvalence "élargie" pose, pour la personne, le problème d'une plus grande indécision : orientation moins fixe, moins précise au départ.

– On peut se demander si l'indécision ne sera pas plus grande. Oui, si l'on considère la question par rapport aux "carrières"; non, si l'on considère la question par rapport au contexte plus large du Québec tel qu'on l'a examiné (cf. **Carrière et Société**). Chacun ferait ce qu'il faut faire. Cela ne veut pas dire qu'il ne changerait pas souvent d'orientations, mais il s'inscrirait dans un projet personnel d'aspect social.

Carrière et Société

– Une question semble préalable : "Quel type de société veut-on?" Puis, en cette société, quel type de fonction pourrait-on choisir ou déterminer? Enfin, comment y parvenir?

– Quant au type de société, c'en serait un où l'individu aurait non seulement le droit mais encore la possibilité de s'épanouir totalement, à tous les niveaux de son agir. Niveaux non cloisonnés : on se satisfera autant dans son travail que dans ses loisirs, avec la capacité et la possibilité d'innover dans ces niveaux d'agir. Société égalitaire et communautaire; aujourd'hui, tous peuvent rejoindre tout le monde. Tous sont devenus des voisins. Il y aura place pour un consensus au niveau des idéaux; plus difficilement, au niveau des moyens, si on n'a plus affaire à une élite qui décide, mais à un ensemble égalitaire, chacun ayant droit de participer à ces décisions.

– Contraintes face à un projet semblable, au niveau de l'économie : il faut produire. Même si dans une société égalitaire, les valeurs spirituelles restent les premières, il faudra encore le pain et le beurre. Contraintes au niveau même du consensus : s'il faut, pour changer ou établir une structure, le consentement de tous, cela sera-t-il possible sans verser dans l'anarchie?

– Changer le sous-système de l'éducation sera difficile, si le reste du système ne fait que résister au changement. Inversement, on sait que changer un sous-système amène des changements dans le système global : amener l'éducation à changer les comportements produira certainement des changements ailleurs... Les gens qui craignent ces changements sont ceux qui, ayant établi le système déjà en place, ont intérêt à le voir fonctionner encore. On veut bien améliorer les modes de transmission de connaissances, changements des plus faciles à apporter, d'autant qu'ils renforcent pratiquement le système. Par contre, l'effet contraire est possible : la personne qui acquiert des connaissances peut modifier son comportement.

– L'individu est actuellement prêt à changer : il le dit. Collectivement le sommes-nous? Alors, les moyens à chercher sont probablement des moyens collectifs. (Ayez la volonté de réussir et vous réussirez). Chacun, individuellement, trouve les moyens pour réussir. Les forces nouvelles sont collectives : une prise de conscience collective. On a tendance à voir la société comme permissive vis-à-vis l'individu, égalitaire, permettant donc à l'individu de jouer son rôle envers la collectivité.

– L'éducation est un secteur d'investissement. Il y en a d'autres. Même en éducation, il y des sous-secteurs où l'investissement est prioritaire.

– Notre système n'est sans doute pas insupportable, mais il est insatisfaisant; des gens cherchent à faire valoir leurs idées par des canaux autres que ceux du système parlementaire. L'éducation force à des changements de types de relations, du genre de ceux dont on vient de parler.

– Comme symptôme d'un hyatus entre technique et humanisme, voici le fait suivant : on n'a pas réussi encore, dans une société technique qui a besoin de compétences scientifiques, à motiver suffisamment les gens pour qu'ils se dirigent vers ces carrières.

– Trois traits dégagés dans cette société "souhaitable" :

a. spécialisation, même temporaire, avec recyclage;
b. participation;
c. ensemble du projet social fondé sur le partage des valeurs qui, elles, donnent le sens à cette spécialisation et à cette participation.

– En somme, une société où le "collectif" laisse à l'individu des fins à poursuivre librement, en dehors ou en plus des intérêts collectifs. De plus, les structures sociales, elles aussi, doivent laisser place à l'innovation.

– La réorientation de la société nécessitera un nouveau partage du pouvoir. Actuellement, s'il est vrai que l'argent mène le monde, c'est en ce sens que les décisions, même politiques, évaluent d'une façon rationnelle l'efficacité des contributions économiques. Il faudra en arriver à ce que ces décisions tiennent un meilleur compte des exigences sociales, en plus des facteurs économiques. Donc, il faudra en arriver à ce que les groupes qui représentent l'aspect social partagent, avec ceux qui représentent l'aspect économique, la tâche du pouvoir de décision. En somme, il faudra en arriver à ce que le social influence autant que l'économique et le politique.

Nouvelle approche de la carrière

– Les étudiants québécois seront-ils de plus en plus indécis et de plus en plus polyvalents dans le choix de leur carrière? C'est le genre de question à laquelle l'on ne tient pas tellement à répondre. Le terme de carrière ressemble trop à une "tâche de travail". Cette tâche évoluera probablement.

– Les textes semblent aborder la question en se demandant si la carrière n'est pas secondaire par rapport au type de vie.

– Jusqu'à maintenant, on supposait que la carrière ne subirait pas ou presque pas, de changements de structures. Désormais on préfère penser que, compte tenu des contraintes structurelles, l'évolution se situerait plutôt du côté de l'adaptabilité des personnes, et donc que les études et les analyses devraient se concentrer davantage sur la polyvalence humaine que sur "les profils de carrière".

– Les unités de production impliquant plus de gens et les relations de travail étant plus difficiles, les types de rapports de production vont aller en s'amplifiant, non sans multiplier les problèmes. La spécialisation va aller elle aussi en s'accentuant et, en conséquence, les relations de travail seront plus fragmentées, et on y trouvera plus difficilement son épanouissement. Il appartiendra à l'organisation du travail, aux rapports de production, de s'adapter. Par ailleurs, la spécialisation ne garantira pas non plus la sécurité : le spécialiste devra se recycler lui aussi.

– Nous évoluons vers une organisation du travail qui, effectivement, laissera l'individu beaucoup plus longtemps hors du contrôle de l'employeur ou de l'Etat. Ici, l'éducation a un rôle à jouer pour inciter l'individu à faire quelque chose d'utile durant ses temps libres.

– Le modèle souhaité de société, axé sur la collectivité comme sur l'épanouissement de l'individu, demande que l'éducation prépare les gens à effectuer ces changements. L'école sera non plus un lieu, mais la personne en situation. L'éducation se fera aussi bien en usine qu'à la maison... Le contenu sera moins une discipline qu'un problème à affronter. D'où la nécessité d'instruments appropriés. La connaissance n'est pas de soi productive de changements. Ce qui peut amener le changement, c'est le comportement, le savoir-être : amener les gens à s'adapter et à aller plus loin, à changer.

– Les améliorations de l'éducation ne sont encore que partielles, mais les possibilités s'entrevoient déjà. Même le rôle de l'enseignant changera. La machine lui enlèvera le rôle de transmission des connaissances, lui laissant son rôle premier : agent coopérateur d'une personne qui, elle, est agent principal de sa formation. L'individu devra accepter de changer de rôle, même en surmontant des obstacles collectifs.

Innovation

– La population en général semble d'accord sur les objectifs du changement. Là où il y a discordance, c'est sur les moyens. Il y a de la résistance au changement. Il y a aussi une pauvreté en instruments permettant d'arriver à ce changement. Faut-il des bombes? L'éducation seule suffira-t-elle?

– Il est bien évident qu'il y aura du changement : déjà les éléments composants se modifient partout (éducation, rapports sociaux, etc . . . , participation, enrichissement . . .) Mais c'est le COMMENT qui est d'importance. La question n'est pas d'abord de définir ce qui va remplacer l'état actuel, car il manquerait à cette définition, à cet objectif, des moyens de réalisation. Comment envisager la collaboration des structures en place, à moins de quelque révolution en bonne et due forme? La structure générale ne se modifie pas assez rapidement, au goût de tous. Les modifications surviennent, section par section, à des rythmes différents, en provoquant des décalages et de nouveaux rapports d'influence. Le problème est plutôt de savoir dans quelle mesure on va pouvoir accélérer ou ralentir le processus, et par quels mécanismes on peut le contrôler.

– Quant à la participation, on parle d'innovation. C'est effectivement une donnée du XXème siècle, essentielle en éducation, dans le gouvernement, les entreprises, les institutions, etc . . . , pour les biens, les services, les valeurs . . . Sans innovation, pas de survivance. C'est une forme obligée de concurrence. Si des groupements en coexistence n'y tendent pas, ils disparaissent. Cette recherche, cette évolution inévitable, porte les structures vers une modification également obligée. Les entreprises qui ne permettront pas à leurs membres d'innover disparaîtront. Si l'on n'accepte pas d'innover, par soi ou par d'autres, on disparaît. Ce n'est pas la société qui disparaît, mais l'une des ses façons d'être.

– Sans que nous ayons fait nous-mêmes l'invention, il nous faut aller la chercher ailleurs en l'adaptant au contexte Québécois. Car si nous ne le faisons pas, nous périrons, de même que si nous retournons à d'anciennes formes.

– C'est l'animation peut-être qui rend les gens conscients de leurs besoins. C'est là qu'il faudrait sans doute faire porter l'effort, pour ceux qui ont "quelque chose à vendre".

– Il est peut-être souhaitable qu'une certaine irrationnalité loge dans le système, justement à cause du manque d'information. Dans la mesure où il y a cette irrationalité, il y a résistance, justifiée ou non, à l'application des innovations, qu'il faut identifier, trouver. Si on la trouve, cette résistance, on empêchera qu'elle n'ait pour effet, si elle est injustifiée, de simplement retarder l'application de l'innovation. Si au contraire elle est justifiée, on se rendra probablement compte que l'innovation n'est pas souhaitable, qu'elle est inutile.

– En essayant de tout rationaliser, on peut commettre de graves erreurs, si l'on n'est pas en possession de tous les éléments de décision. Il est alors plus facile et sans doute plus "rationnel" au fond, de laisser aller le "jeu naturel", quitte à apporter des corrections.

– On ne peut pas contrôler cette capacité des gens d'innover. On peut plus facilement entrevoir les effets qu'en orienter le cours. Tant qu'on ne peut faire plus, on subit la machine.

– Tout changement de relations en éducation se base sur un changement dans la relation "éducateur-éduqué". Y a-t-il un phénomène semblable dans la société globale? Tout changement global ne peut-il pas provenir d'un changement de relations "autorité-subalterne". Peut-on prévoir des changements de ce type?

IV

Est-ce que les jeunes étudiants auront des droits, des devoirs et des attitudes de plus en plus identiques à ceux des adultes, au point de menacer leur spécificité?

Les trois premières communications tentent de définir ce que signifie "être jeune" au Québec, en 1985. Fernand Dorais insiste sur le fait que l'être jeune, désaliéné, est l'antithèse d'un état adulte faux et autoritaire. Une libération est en train de se faire, qui s'inscrit dans un devenir, un happening vraiment québécois...

C'est justement cet aspect québécois du devenir qui intéresse Léon Debien. Pour lui, la langue, l'expression, la créativité, sont primordiales dans la société post-industrielle. Il est donc essentiel pour les jeunes de s'identifier à un language.

Enfin, pour Jean Somcynsky, l'avenir ne réserve pas de surprise, puisque le jeune est condamné à demeurer un être marginal, parfois révolté, mais sans influence considérable sur l'évolution sociale.

Les autres communications insistent moins sur une définition de la jeunesse que sur les processus qui empêcheront, ou faciliteront son intégration en 1985.

Pour Louis Jamin, l'intégration se fera dans le système d'éducation, spécialement par la diffusion de l'éducation permanente qui rapprochera les adultes des jeunes.

C'est également dans l'éducation que Jean-Paul Tremblay place la résorption des phénomènes actuels d'opposition entre jeunes et adultes, car l'éducation dans des complexes scolaires réservés aux jeunes cédera la place à une éducation programmée et électronique, généralisée, ce qui facilitera l'intégration des étudiants jeunes dans la vie communautaire.

Mais certaines communications envisagent ce problème de l'intégration dans une perspective plus vaste, mettant en cause, non le seul système d'éducation, mais toutes les valeurs et tout le système social actuel.

C'est un peu aux mêmes conclusions qu'aboutit Marc Babin : les jeunes, en 1985, seront porteurs de créativité; ils auront à assumer le droit de choisir, le droit de participer, le droit de s'éduquer.

Enfin, les deux dernières communications concluent sur une note tout-à-fait optimiste au sujet de cette intégration.

Gilles Légaré, même s'il se dit amorphe, soutient qu'on se dirige vers une participation plus grande des jeunes aux responsabilités sociales, ce qui facilitera l'harmonie.

Pierre Boucher voit comme prochaine la disparation de cette spécificité, cette homogénéité, cette originalité de la caisse jeunesse, car les jeunes seront des hommes et des citoyens à part entière, des généralistes qui ne rechercheront qu'une plus grande réalisation personnelle, des gens moins hargneux et plus autonomes.

Rapport du travail fait en atelier. — N.D.L.R.

1 - "L'Origine future"

par Fernand Dorais (*).

"L'invention — communautaire — de la liberté"
Jean STARABINSKI

C'est sous forme de **"procès"** que je tenterai de résumer la conférence que l'on m'avait demandé de présenter au CARREFOUR DES ETUDIANTS DU QUEBEC. Ces procès équivalent aux axiomes nietzschéens préférés dans l'absolu, mais articulés au réel, et aux postulats fondamentaux qui sous-tendent ma réflexion.

1ère Proposition : L'ÉTAT D'ÊTRE-JEUNE ET L'ÉTAT D'ÊTRE-ADULTE

Etre jeune et être adulte se vident de leur contenu dans la mesure où le concept et le sentiment de l'état-adulte sont en voie de passer pour être englobés et réinterprétés dans une nouvelle vision, un **Sentir** nouveau du monde.

La figure du faux adulte dont on exige de nos étudiants de reproduire les traits porte le masque de l'Ordre et de l'Autorité. L'Expérience, le Bon Sens et le Jugement justifient l'imposture. Le Savoir universitaire impose à cette manière d'être et de sentir la majesté et la dignité de la distance froide et anonyme, objective et scientifique : sa spécialisation parcellaire garantit la justesse des appréciations aliénantes.

Mais voici que la république des syndicats et des étudiants intente le procès du faux adulte. Le dieu avait des pieds d'argile. Et l'interdiction cède sous la manifestation, l'épiphanie et l'apocalypse de l'intérieur vrai. Les faux adultes croulent. Ils filent leur fuite pour échapper au naufrage des évidences. Ou encore, plus subtils, ils esquissent la politique de la main tendue à tout prix. Ou ils prennent le ridicule parti de jouer à la coquette en se rajeunissant. Certains des leurs, il est vrai, se raidissent pour se draper dans l'héroïsme offusqué du sens commun. En vain. Le procès est déjà entendu, le dossier clos. Ce ne sera jamais plus comme avant.

2e Proposition : L'EXISTER-ADULTE

L'exister-adulte est tout autre chose. Ainsi que l'exister-jeune. Est donc adulte qui a su mobiliser son agressivité au service de la fécondité créatrice. Celui qui a pu inventer sa liberté à l'intérieur d'une relation dialoguale où la permissivité d'un regard attentif et sévère l'attendait, celui-là seul, croirais-je, sera l'élu pour l'éducation à venir, puisqu'il pourra pratiquer cette maïeutique de la libération dans un savoir spécialisé et dans le Savoir totalisant sapientiel, qui identifie l'authentique éducation.

L'exister-adulte signe le style de la liberté. Il déploie l'initiative d'une libération. L'éducation sera l'apprentissage et l'écriture de ce style collectif nouveau. La perspective ne suscite point de crainte, puisqu'il s'agit ici de cogestion, dont l'autre visage est la coresponsabilité. L'invite à la participation n'inquiétera que la décadence des faux adultes dont la lecture des événements et de l'Humain restera encore longtemps à devenir réductrice.

3e Proposition : L'EXISTER-JEUNE

Cette manière neuve d'être-à-l'existence dont il fut tantôt question se définit précisement en termes de jeunesse, d'adolescence, de reconquête de l'Etre initial original que l'Homme est : pure structure d'ouverture infinie et indéfinie, sans détermination aucune de contenus ou de sens fixes. L'archéologie du Savoir se métamorphose pratiquement en émergence originelle de l'Homme : la transparence de son Origine. Née vieille, animale et brute, l'Humanité, plus elle développe son sens, et plus elle redécouvre son Orient absolu : elle décelle les sources de sa fraîcheur native, elle rejoint sa spontanéité créatrice. Rien n'est, ni ne fut jamais donné à l'Homme, qui doit tout s'assujettir et devenir. Aussi, et ainsi, redevient-il de plus en plus originairement jeune. En découvrant le Devenir, seule Réalité du Cosmos et de l'Histoire, il devient ce qu'il fut tel qu'en lui-même, enfin : l'Homme crée son origine. Il vit au rythme du Devenir; il le dépasse déjà pour bientôt le diriger. Il se comprend à la longue ce qu'il est : le devenir créateur, c'est-à-dire l'éternel

(*) DORAIS, Fernand, Professeur de Littérature Française, Université Laurentienne, Sudbury.

jaillissement énergétique et structurant qu'on a jusqu'ici baptisé jeunesse. Ce terme, longtemps retenu pour circonscrire un âge de vie et un état d'étudiante et expectante subordination, change de champ sémantique sous le dévoilement de l'événementiel. Je nais vieux, sans originalité; je deviens jeune, créateur et autonome — au sens d'autologue : démiurge de ma propre loi —.

4e Proposition :
L'EXISTER-JEUNE ET L'ÉDUCATION

Que si ce Sentir de l'à venir n'est ni fautif ni illusoire, aberrant ou excentrique, il commandera dès lors, logiquement, des comportements nouveaux. Car l'Homme n'est toujours que la lecture de ce qu'il est et agit. Il est son interprétation et l'interprétation, le lieu qui se dit et où se lisent l'Histoire et l'imaginaire.

En éducation, le phénomène désignera une philosophie pédagogique nouvelle : conception inouïe du Savoir et de la recherche, structures pédagogiques centrifuges, l'exister-jeune de l'éducation perpétuelle, exploration existentielle des questions et de la Question (La Sagesse), etc.

5e Proposition :
EN UN TERME, LE HAPPENING

Un mot désigne la nouveauté : le Happening.

Il s'agit tout au plus ici de suggérer des approximations de cette réalité qu'est en voie de devenir notre évolution. La praxis, précise, relève du technicien.

1 – la promotion de l'autre en tant qu'autre dans un dialogue d'exigence;

2 – une expérience communautaire sapientielle (savoir et expérience) structurale;

3 – l'événementiel vécu lucidement et communautairement : lu et relu, interprété et intégré au fur et à mesure que le Devenir se construit et que l'Homme le construit (l'événementiel : le Devenir en tant que durée et créatrice et révélatrice);

4 – l'invention communautaire de la liberté — la formule est de Jean Starobinski; j'ajoute communautaire — la création de la liberté communautaire;

5 – c'est, à tout prendre, le droit à la subjectivité, qui se déploie non arbitrairement ni anarchiquement, mais en situation dialoguale d'exigence. — Nous avions étouffé, en Occident, le chant que filait Anima dans la matrice de notre être, — mère et mer, ce que sont la subjectivité et l'affectivité, totalité englobante existentielle qui est la peau de la Vie, du Sentir, en nous —.

6e Proposition :
HAPPENING ET RÉALITÉ QUÉBÉCOISE

Ces principes s'inscrivent évidemment dans un ordre social, économique, sociologique et politique.

Nous sommes à relire la réalité canadienne, et plus particulièrement québécoise. Freud, ici, doit être consulté. Le double principe de plaisir et de réalité, non respecté dans notre histoire, dénonce notre psychisme collectif. Elevés depuis cent ans et plus dans un immense monastère nous sommes les novices des cloîtres de l'hiver et contraints aux voeux monastiques, projetés sur nous par les gardiens de la collectivité. La chasteté, devenue angoisse, est raillée par l'explosion sexuelle contemporaine. Or, l'affectivité, dite Anima, est l'ouverture de l'homme sur le monde, la blessure au flanc toujours ouvert d'Adam : langage concret, sensuel, dialogue immédiat avec les choses, elle est la chance de la totalisation et elle véhicule la symbiose entre l'existence et notre liberté. Réprimée, elle prend sa revanche, qui est toujours terrible. On ne nous a pas laissé de loisir fécond, non plus que le temps et l'espace humains, de l'apprivoiser. Telle une larve irrépressible, l'aggressivité, elle, peut éclater en forces de revendications et s'affirmer comme gratuite Violence démentielle. Elle peut aussi se terrer au fond de l'être dans un mutisme d'obstrusion irréfutable. Elle peut enfin se canaliser en énergie créatrice (sens du Happening).

7e Proposition :
DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION

Si cette civilisation du Happening ouvre sous nos yeux éblouis et inquiets son aube envahissante, pour peu qu'il soit vrai que nous assistions au phénomène capital qu'il aura été

donné à notre époque d'engendrer : l'intériorisation de l'éthique (ou l'essence du happening), voilà qui s'inscrira dans des faits et des structures que nous aiderons à s'imposer.

Ces structures devront être des moules où se coulent les réalités suivantes (pures possibilités d'orientation et d'incarnation, non exhaustives) :

a) **Démocratisation du Savoir :**
Entendons ici l'accessibilité du Savoir pour tous et par tous, sans honteuse discrimination sociale, raciale et même nationale. Le Happening dénonce tout nationalisme libéraliste attardé et promeut l'universalité absolue du pluralisme et de la polyvalence. En ce dernier sens, tous les types de talents doivent être respectés et surtout prospectés, ainsi que toutes les orientations de la recherche dont nulle n'est objective, puisque toute recherche s'incarne dans un langage, et que tout langage est subjectif. Pourquoi dès lors favoriser au nom d'impératifs économiques ou politiques telle langue plutôt que telle autre? Le langage est toujours pluriel, comme le symbole.

b) **Socialisation du Savoir**
L'éducation ici est Vie, et non plus artefact construit en laboratoire irréel. Elle se construit existence englobante et vivifiante des éruditions acquises et conservées dans des banques de mémoire, répertoires mais répertoires seulement des savantes conquête humaines. La Vie s'ouvre au Savoir et le Savoir à la Vie : société et savoir se sont enfin étreints. Méritocratie et compétivité ont été évincées — nous ne pouvons nous résoudre à écrire : compétitivité —.

c) **Politisation du Savoir :**
Le Savoir est devenu productif et rentable, mais non récupéré par des structures désireuses de se perpétuer. Sa fonction économique n'en prostitue pas la gratuité ni l'Etonnement. L'oxister-jeune est l'éternel étudiant en recherche communautaire, donc l'être politisé, non asservi, mais contestataire obligé de la Cité qu'il entend sans cesse créer selon les lignes de force de l'exister-adulte. L'esprit de la poétique Politique platonicienne l'anime, l'inspire et lui dicte ses humanisantes Lois.

Cette réflexion en procès a tordu le cou au mot français, obstinément, en vue de la Révélation du Style nouveau en train de tirer ses lignes, à l'écriture englobante, qui se déroulent sous nos yeux à l'heure du Québec. Il fallait lester du poids de valeurs abstraites certaines, la praxis que d'aucuns, trop précipités, désiraient immédiate, concrète, échevelée tel le Hasard. Il faut une Déclaration des Droits de l'Homme à la décade des ultimes métamorphoses de l'homme québécois.

Ce furent là des propositions. Nous nous sommes proposés au dialogue : nous, notre pensée, notre Sentir. Et ce que nous avons proposé, ce fut le style québécois de la libération et de la liberté, exemplaire expectatif des révolutions à venir. Et ce style, c'est l'initiative de l'exister-jeune, — de l'éternelle interrogation ouverte sur le Devenir dont elle écoute les lentes et les longues germinations, tout en opérant leur éclosion. Le Happening, structuration communautaire de l'événementiel, sera demain notre forme du dialogue, donc de notre éducation.

Notre vouloir-vivre collectif, réalité qui retient encore plus notre attention que notre comment-vivre, a maintenant des lettres de noblesse. Aux praticiens de voir comment ces titres se peuvent monnayer.

Une proposition finale subsume toutes les précédentes. Nous sommes devenus Hommes; nous devons nous créer Humains. Tracer les traits de notre naissant visage, c'est aujourd'hui coïncider avec notre Origine, c'est-à-dire le point où jaillit l'Etre-eDvenir : **LA LIBERTE (1)**.

---

(1) Nous avions truffé notre conférence de références multipliées pour en justifier la volontaire divagation. Nous avons jugé inutile de reproduire ici cet appareil scientifique trop autoritaire et indicatif. Une seule indication, de poids, suffira :
GAUTHIER, Yvon, **L'ARC ET LE CERCLE. L'essence du langage chez Hegel et Holderlin**, Montréal, Les Editions Bellarmin, 1969, p. 229.
Ajoutons une seule citation, péremptoire :
"a ready-made truth is only half a truth. The goal of education is not to increase the amount of knowledge but to create possibilities for a child to invent and discover, to create men who are capable of doing new things," Jean Piaget, in **TIME**, 12 déc., 1969, p. 63. Impératif suprême, que tous les éducateurs, comme tous les directeurs et directrices de thèses même de Doctorat, auraient tout intérêt à avoir toujours présent à l'esprit.

2 - *Y aura-t-il encore des Québécois français dans la société post-industrielle?*

par Léon Debien (*).

Avant l'automne 1968, le monde étudiant était à l'état chrysalidaire. C'était une génération qui sommeillait, se cherchait. Monde confus, elle avait bien tenté de se donner des structures à l'image de celui des adultes. Elle avait réussi à se faire entendre, sans qu'on l'écoute. Sans pouvoir, sinon celui de consommer ce qu'on lui offrait, cette génération a brisé l'enveloppe. Elle a pris la parole. Non pas une parole raffinée, bien articulée par les lèvres et les dents, une parole rationnelle; mais une parole instinctive, articulée par les poings et les pieds, exprimée par le corps. Une parole collective, distincte de la parole figée dans les lois et les règlements, dans les conventions et l'hypocrisie. Ce fut une parole désordonnée. Un cri violent parce que trop longtemps noué dans la gorge.

Depuis octobre 1968, les étudiants apparaissent maintenant comme une catégorie distincte, séparée. Une catégorie autonome. Le conflit, qui existe aujourd'hui entre les jeunes et les adultes, n'est plus un conflit traditionnel; un conflit où les jeunes refusent momentanément les valeurs du monde adulte pour les accepter par la suite. Le conflit actuel se présente davantage comme un affrontement entre deux systèmes de valeurs totalement opposés : à la productivité, la jeunesse oppose la créativité; à l'efficacité, la personnalisation; à l'abondance, la plénitude; à l'amour froid des préceptes, l'amour chaleureux de la communauté.

Octobre 1969 a donné une autre dimension à ce conflit et, comme l'a bien perçu Léon Dion (1), ce mois a marqué le début d'un renversement des valeurs. De nouveau, la jeunesse a pris la parole. Une parole mieux articulée, plus significative; une parole plus certaine et plus joyeuse, aussi. La jeunesse a poussé un cri, plus large, cette fois; un cri martelé, scandé. Ce fut une parole puissante et parce que puissante, dangereuse. L'ivresse a toujours côtoyé la vie et la mort.

Le fracas et l'éclat qui viennent de marquer l'autonomie de la jeunesse actuelle est à l'image de la conquête de l'espace : beaucoup de bruit, beaucoup d'espoir, beaucoup d'angoisse, aussi. Mais de même que, immédiatement après la conquête de la lune, les savants se préoccupaient de la nécessité de rechercher des moyens pour récupérer le moteur et les autres parties du véhicule cosmique, le monde étudiant devra entreprendre lui aussi l'étape de la récupération : récupération des étudiants laissée pour compte, des indifférents, des écoeurés, de ceux qui sont assimilés au système ou tentés par l'anarchie. Le défi que la jeunesse doit assumer est de faire succéder à la conscience du nombre et de la quantité celle de la qualité, car la qualité est une exigence de l'économie, au sens large.

La génération présente, celle qui a connu l'euphorie de la mise en orbite et pour quelques-uns de ses membres celle d'avoir conquis la lune, sera, en 1985, la génération des adultes détentrice des pouvoirs ou tout au moins compromise avec eux. Cette génération des 30-40 ans aura devant elle une génération d'étudiants fébriles de participation et de pouvoir, une génération compétente qui aura préparé la conquête de Mars. Et cette nouvelle génération se présentera avec un système de valeurs tellement fort que le traditionnel conflit des générations sera inversé. Ce ne sera plus la jeunesse qui refusera les valeurs du monde adulte, mais celui-ci qui refusera momentanément celles de la nouvelle génération pour ensuite les faire siennes. Ce que cette jeunesse présentera au monde adulte installé dans un pouvoir technologique à la brutalité silencieuse, ce ne sera pas un produit inerte, facilement assimilable et perforable, mais une nouvelle manière de vivre et d'être, faite de spontanéité, de vérité, d'humanité, faite surtout de compétence et de créativité.

Quels seront les droits et les devoirs de cette génération? Seront-ils les mêmes que ceux des adultes? L'approche que je veux tenter dégagera l'attitude des étudiants face au pouvoir et à la participation qu'un nouveau système de valeurs aiguillonnera. Mais auparavant, une

---

(*) DEBIEN, Léon, directeur, Service Pédagogique, Collège Lionel Groulx, Ste-Thérèse de Blainville.
(1) DION, Léon, **L'épisode du Bill 63 : escalade vers l'anarchie**, Le Devoir, samedi le 1er novembre 1969.

analyse cursive de cette génération dans le monde présent permettra un meilleur éclairage.

Une génération en gestation.

En 1985, il y aura près d'un million et demi d'étudiants âgés de 15 à 25 ans. Ces étudiants ont actuellement 10 ans, 6 ans, 3 ans; les autres naîtront au cours de la prochaine année. Cette génération qui se prépare n'est pas en situation de nécessité, mais en état de réceptivité, de disponibilité, d'ouverture. Elle absorbe et digère le monde présent avec une gloutonnerie et une aisance étonnantes.

Ce n'est pas une génération qui vit en vase clos, mais une génération ouverte au monde et au cosmos dont les êtres préhistoriques et extra-terrestres deviennent des jouets familiers. Elle participe directement et sans angoisse à la conquête de la lune; elle est le témoin étonné de la vie et de la mort chez des peuples étrangers; elle reçoit, plein les yeux, à l'heure des repas, des images de la violence qui secoue la terre : du Vietnam au Biafra, de Chicago à Montréal; mais en même temps, elle manie avec dextérité le langage des mathématiques modernes et maîtrise les mécanismes complexes des jouets électroniques. Grâce aux satellites de communications, les enfants de Montréal et de Paris, de New-York et de Melbourne, de Dakar et de Berlin, de Rome et de Londres, de Mexico et de Tokyo, peuvent voir en même temps les images de la grandeur et de la misère des hommes, les images de leur courage et de leur faiblesse; ils participent au même instant à la première marche sur la lune, à l'exploration des fonds sous-marins, aux peines et aux plaisirs quotidiens de peuples différents. Ces images suscitent chez ces jeunes une solidarité nouvelle, et la jeunesse du Québec n'en est pas exempte. Bien plus, pour rappeler à cette dernière qu'elle appartient à un pays bouleversé en quête de son identité, elle est mobilisée dans des croisades linguistiques et jetée dans l'arène des conflits scolaires qui s'éternisent.

Heureusement que la scolarité n'est plus la voie unique de l'avenir ni de la civilisation. L'école parallèle, les conflits scolaires et les difficultés administratives qui peuvent différer une rentrée, obligent cette génération à approfondir ses interrogations, à chercher des voies de solution, à briser le mutisme des parents, et surtout à s'engager globalement. Cette génération, la première, apprend déjà à se passer de l'école et à créer son propre milieu éducatif. Elle invente ses méthodes de recherche et vit en état d'exploration constante. Cette génération prépare lentement la naissance d'un homme nouveau, dont la personnalité sera faite d'imagination et d'esprit créateur. Cet homme nouveau ne sera astreint, selon Jean Fourastié, qu'à 40,000 heures de travail. Il aura 370,000 heures disponibles pour sa vie intellectuelle, affective et sentimentale. Cet homme désignera de nouvelles valeurs et un nouveau pouvoir.

Droits de la génération de 1985.

La notion de pouvoir est ambiguë et complexe. Il y a le pouvoir politique, le pouvoir économique, le pouvoir social, le pouvoir culturel. Considéré plus globalement, le pouvoir serait une force qui oriente l'engagement et instaure un ordre de l'action. Pour que cette force soit acceptée, il faut qu'elle soit porteuse de valeurs ou encore transformée en valeurs. Le pouvoir pourrait même devenir le contrôle des valeurs. Dans cette perspective, le pouvoir appartient aux individus ou aux groupes qui peuvent transmettre ou imposer des valeurs déterminantes pour le développement et l'orientation d'une société.

Actuellement la connaissance économique, scientifique, technologique fait figure de nouvelle sagesse; elle désigne des valeurs qui ont noms: efficacité, productivité, profit, abondance. En 1985, la jeunesse étudiante se préparera à entrer dans le monde des 40,000 heures où les besoins des hommes seront satisfaits. La préoccupation actuelle de l'homme est d'avoir assez de nourriture, assez de travail, assez d'argent. Celle de l'homme de la société post-industrielle ne se situera plus au niveau de la consommation, mais de la recherche d'une manière de vivre. L'homme actuel a encore besoin d'être instruit. Celui de demain aura surtout besoin d'être éduqué. Eduquer l'homme, c'est lui permettre de découvrir les valeurs qui l'obligeront à la liberté et au respect de celle d'autrui. Les valeurs d'aujourd'hui, déjà contestées par une partie de la jeunesse, n'auront aucune signification pour la génération de 1985. D'autres valeurs seront nécessaires pour vivre dans la société post-industrielle. Ces valeurs devront être axées sur certains caractères juvéniles, disponibilité, malléabilité, spontanéité, considérés actuellement comme incompatibles avec la stabilité et la maturité de l'âge adulte. D'ailleurs, il ne sera plus question du "vivre" mais du "comment vivre". Quel devrait être ce "comment vivre" pour le Québec?

Si durant les dix prochaines années le Québec doit, comme les spécialistes se plaisent à le dire, se donner une économie qui soit concurrentielle au reste du Canada et de l'Amérique, il faut absolument que le Québec le fasse en conservant son autonomie, son originalité, ses valeurs propres. Si cela est impossible, si le Québec est obligé de s'assimiler, s'il doit perdre son identité, il est nécessaire qu'il privilégie alors les valeurs humaines, car ce sont celles-ci qui primeront dans la société post-industrielle. Le Québec ne construit pas pour cinq ans, ni pour dix ans seulement, mais pour l'avenir. Et l'avenir se choisit. Cette position peut sembler contradictoire mais un exemple peut l'illustrer.

En 1985, la génération étudiante ne se préparera pas à entrer dans une société où primerait le travail productif, où l'homme serait astreint à des semaines de 40 ou 50 heures de travail pendant 50 semaines; non, l'étudiant se préparera à vivre dans une société où la créativité sera primordiale, et où le travail de production n'occupera qu'une faible partie de ses activités. Les temps libérés seront nombreux et prolongés; la vie intellectuelle, affective, sentimentale, devra nécessairement augmenter en intensité. Un des droits primordiaux de la jeunesse de 1985 sera celui de la langue, car la langue est le destin de la pensée et elle doit se proposer comme une totalité organique. La langue est la parole structurée, la parole identifiée. Ce n'est pas dans une langue étrangère ou bâtarde que le Québécois de l'avenir devra penser et réfléchir; ce n'est pas dans une langue étrangère ou anémique qu'il échangera avec sa femme et ses enfants, ses amis et ses voisins; qu'il résoudra ses problèmes affectifs; ce n'est pas dans une langue étrangère ou folklorique que se règleront les problèmes sociaux et humains de la communauté québécoise.

Parce que le Québec doit penser à l'avenir, il doit éviter que des gestes qui pourraient être posés durant les prochaines années soient d'un poids très lourd sur le destin de cette génération. On ne peut accepter que, pour se mettre sur la carte économique, la langue de la majorité soit battue en brèche par celle de la minorité; parce que cette minorité détient le pouvoir économique, parce que l'anglais est la langue de travail. Que seront dans la société post-industrielle 40,000 heures de travail à côté de 370,000 heures de temps libérées, consacrées à la vie intellectuelle, affective et sentimentale. L'homme pourra à ce moment consacrer une partie de ses activités à l'apprentissage d'une autre langue. Ce sera alors une langue de culture et d'enrichissement, non pas une langue d'usage ou d'asservissement.

Considérée ainsi, la langue n'est plus un moyen de conservation d'un patrimoine, mais un choix de l'avenir. Elle désigne cet avenir, elle devient un moyen de perception et d'exploration de cet avenir. Pour permettre à la génération de 1985 d'avoir une identité, il est de toute urgence pour le Québec que la langue de la majorité devienne non seulement la langue de travail mais surtout la langue des loisirs.

La langue des loisirs est probablement celle qui risque de saper définitivement l'identité québécoise. Il est difficile présentement de jauger l'impact produit sur la jeune génération par la langue que transmet la télévision, entre 16 heures et 18 heures. Le petit garçon de 3 ans, 6 ans, 8 ans, est sollicité par les Hot Wheels, le Motorific, la Super Charger, la Johny Speed, la Power Ride, l'Amaze-a-matic; il a pour compagnons de jeu Billy Blastoff, Robbie Robot, G.I. Joe, Johny West, Thunderbolt, Warcloud, les Kozmic Kiddles; la petite fille désire un Easy Bake, un Easy Curl, les Barbie, Tubsy, Drowsy; ils sont tous fascinés par Bizzy-Buzz-Buzz, Lite-Brite, Hands Down, Hats Off, Etch-a-Sketch; ils ne jouent plus au "fantôme", mais aux "Green Ghosts". La jeune génération joue, parle, pense dans une langue aux phonèmes séduisants et commerciaux.

Pour autoriser le "comment vivre" de la communauté québécoise, la génération de 1985 devra avoir droit à une langue qui sera, non pas un boulet entravant, mais le support de l'identité d'une communauté humaine. Il appartient aux actuels détenteurs du pouvoir de poser des gestes qui permettront cette identité.

Dans la grande société technologique de l'Amérique du Nord, dans cette grande société impersonnelle, il est nécessaire que le Québec se donne, non pas une vocation concurrentielle sur le plan économique, ce qui est impossible et absurde, mais une vocation humaniste. Il s'agit pour le Québec d'instaurer en Amérique une société plus humaine, plus juste, une société qui apprenne à ses citoyens à vivre ensemble. Dans un monde où primera l'abstraction et la cérébralisation, la jeunesse de 1985 aura le droit à la personnalisation à l'intérieur d'une communauté originale, d'un Québec humain. Pour que le Québec puisse jouer ce rôle à l'intérieur de l'Amérique, il est important qu'il définisse lui-même les modalités de sa présence

sur ce continent plutôt que de se les laisser imposer. Le véritable pouvoir n'est pas celui que l'on a sur les autres, mais celui que l'on a sur soi-même.

Devoirs de la génération de 1985.

Si la jeunesse de 1985 a droit à une société plus humaine, plus chaleureuse, à un Québec ayant une identité propre, il sera du devoir de cette génération de mettre en évidence ces valeurs et d'en faire bénéficier la communauté mondiale. Est-il utopique de penser que les conflits et les tensions que le Québec éprouve actuellement et qu'il éprouvera de façon plus aiguë encore détermineront un nouveau type de citoyen préparé à sentir et à situer les problèmes politiques, économiques, sociaux, dans un cadre débordant largement les frontières du Québec?

Les étudiants de 1985 ne seront plus des acteurs sociaux reflétant les déséquilibres et les failles d'une société, mais des acteurs politiques qui détermineront l'orientation et le développement de la société. Parce qu'elle aura appris à vivre dans des périodes de profondes mutations, parce qu'elle connaîtra l'intensité de la vie communautaire, cette génération aura le devoir de la tolérance qui s'oppose à toutes formes d'autoritarisme. Elle aura le devoir de la participation au monde, en se préparant à une vocation supranationale.

Avoir une vocation supranationale, c'est vouloir que le pouvoir ne soit plus aux mains d'hommes soumis aux seules valeurs de la nation souveraine et conduits par les impératifs d'un nationalisme clos; mais c'est vouloir que le pouvoir soit ouvert à des valeurs planétaires.

Il est difficile actuellement d'envisager cette perspective parce que nous connaissons une résurgence des nationalismes, parce que les détenteurs du pouvoir auraient à vaincre des positions historiques, des habitudes de pensées traditionnelles et des scléroses affectives. Cependant, la génération de 1985, celle qui est en gestation actuellement, sera beaucoup plus proche de cette possibilité. En effet, grâce au progrès des techniques, les media d'information aident à la maturation d'une sensibilité supranationale. Déjà, cette génération en gestation apprend à connaître la diversité des actions et des centres d'intérêts, la diversité des productions et des travaux, la diversité des relations qui existent entre les hommes. Chez ces jeunes, s'établissent des prises de conscience de la solidarité entre des destinées nationales et ce, à l'échelle planétaire.

Ce n'est pas de pain et de jeux, ce n'est pas d'abondance, que le monde des 40,000 heures — au seuil duquel sera la jeunesse québécoise de 1985 — aura besoin; ce monde des 40,000 heures aura surtout besoin de solidarité, d'amour, de beauté, de rêve; et la jeunesse québécoise aura le devoir de s'y préparer. Parce que plus libérée, parce que moins astreinte à des exigences de travail quotidien, elle aura le devoir de se donner la compétence nécessaire à la solution des tensions qui continueront d'exister, ici et ailleurs. Il s'agira pour elle, non seulement d'imaginer des solutions, mais surtout de les réaliser.

De même que, durant des siècles, l'homme a dû déployer des efforts inouïs et constants pour maîtriser la nature afin qu'il puisse vivre, celui de la société post-industrielle devra maîtriser le progrès afin que l'homme sache "comment vivre".

L'enjeu du Québec, pour les quinze prochaines années, demeure son identité et sa dignité, sans velléité de concurrence économique.

3 - *Les jeunes, des éternels marginaux*

par Jean Somcynsky (*).

1 – 1985

D'ici seize ans, en 1985, les jeunes d'aujourd'hui oscilleront autour de la quarantaine et se trouveront de l'autre côté dans le conflit des générations, face aux jeunes de demain qui viennent tout juste de naître. On peut se demander s'ils seront disposés à faire pour leurs cadets les concessions qu'ils réclament aujourd'hui de leurs aînés. Je ne le pense pas. Le conflit des générations est une lutte pour le pouvoir, et dans ce domaine, on ne cède que ce qu'on perd. Ce que les adultes de demain auront perdu, c'est exactement ce qu'ils auront gagné, aujourd'hui, en tant que jeunes gens, au nom de la jeunesse. Quelque chose, mais bien peu :

Une opinion prospective peut être pessimiste; 1985, c'est un an après 1984. La certitude d'un progrès technologique croissant nous pousse vers l'optimisme, mais avec modération. Si on englobe l'ensemble social dans un ceteris paribus — c'est-à-dire : même régime politique, même système économique, pas de catastrophe internationale — , on peut envisager l'évolution de la jeunesse de façon plus ou moins raisonnable et pratique.

On se restreint alors à deux éléments : la nature, le sens, le genre de changement, et le taux de ce changement. Ce taux est faible. Les moeurs et les attitudes se modifieront lentement, beaucoup plus lentement que les transformations techniques, culturelles ou économiques. Il faut quelques années pour que des gens, en groupe, cessent d'aller à la messe; il faut quelques années pour qu'ils cessent de croire en Dieu. Il faut quelques années encore pour accepter l'amour libre au cinéma, quelques lustres pour l'accepter dans la société — chez les autres —, et plus longtemps pour le pratiquer — si on y tient — à grande échelle. En somme, malgré l'environnement technique, la pensée scientifique expérimentale prendra encore plus de seize ans avant de se substituer aux habitudes d'une morale religieuse, au consensus social actuel.

Si ce taux d'évolution est faible, on peut toutefois l'accroître quelque peu en favorisant ce qui contribue au changement et en éliminant ce qui s'y oppose. L'objet de ce petit texte c'est de jeter quelque lumière sur le développement de la jeunesse, afin de mieux voir où nous nous dirigeons.

2 – Des Droits et des Devoirs

La question des droits et des devoirs des jeunes n'est pas primordiale. Les devoirs sont généralement imposés : aller à la guerre, payer les impôts, passer un examen pendant que les droits de siéger à un conseil, de voter, d'aller au cabaret s'acquièrent de force ou par pression. En termes moins brutaux, les droits et devoirs des jeunes étudiants refléteront leurs changements de comportement et d'intérêts, mais ils ne les détermineront pas.

Les facteurs importants dans les réformes légales possibles sont l'intelligence des législateurs, leur inertie, la conjoncture politique, et surtout la force de pression des jeunes comme bloc organisé. Puisqu'on ne peut se fier aux législateurs et que les jeunes étudiants tendent à s'affaiblir en se désorganisant et en se désinstitutionalisant, on ne doit pas espérer beaucoup. Cependant, on peut s'attendre à ce que le droit de vote fédéral soit accordé aux jeunes de 18 ans, voire 17, que l'âge minimum pour boire et fumer de la marijuana soit également abaissé, que l'entrée dans les cinémas soit permise à tout le monde, au même titre que la télévision, et qu'enfin l'on puisse se marier assez tôt sans le consentement des parents. Il s'agit, en somme, par des lois de ce genre, d'ouvrir la société à tous ses membres, en abaissant sensiblement l'âge légal de la majorité, et peut-être en l'annulant.

De cette façon, les droits et devoirs des jeunes étudiants seront à peu près identiques à ceux des adultes. Il nous semble que ceci est inévitable, d'autant plus que les jeunes s'approprient de plus en plus le droit de voyager, de vivre ensemble, de travailler, de boire, de quitter leur famille, et se font un devoir de participer à la vie sociale, fût-ce en la contestant.

3 – Les attitudes sociales

A droits et devoirs semblables, différents

(*) SOMCYNSKY, Jean, Etudiant en sciences économiques, Université d'Ottawa.

groupes de personnes peuvent ne pas être égaux. C'est le cas des femmes un peu partout, des travailleurs non-français en France, des Noirs aux Etats-Unis. Et c'est le cas des jeunes étudiants. Quand bien même la jeunesse obtiendrait l'égalité juridique en 1985, il y a de fortes chances que les jeunes étudiants, et les adolescents encore plus, continuent à être traités comme des citoyens de deuxième ordre.

Ceci résulte d'un conflit d'attitudes. Le passé donne une tradition; l'avenir recèle une qualité plus dynamique. L'avenir, appartenant aux jeunes, ceux-ci, grâce à leur âge et à leur inexpérience, peuvent se renouveler facilement, tandis que les adultes sont fixés dans des habitudes, paralysés par leur connaissance de la vie. Ceci se vérifie dans la contestation : alors que le jeune a une attitude expérimentale, et veut bien tout détruire pour construire à neuf — comme il se construit lui-même —, l'adulte est plus dogmatique et préfère réformer en conservant l'ensemble de la structure à laquelle il est habitué. Sur une grande échelle, cela crée une jeunesse mobile, menaçante, incompréhensible — qu'elle danse du rock ou qu'elle occupe une faculté —, et une société adulte qui lui est hostile. Dans un magasin, un client adulte reçoit un meilleur service qu'un adolescent; dans une université, le projet d'un groupe de professeurs est mieux acceuilli qu'un projet présenté par l'AGE. Et, chose remarquable, les révolutions culturelles, sociales, politiques, économiques, qui réussissent, sont faites par des gens qui ne sont plus jeunes.

Il est douteux que les jeunes gens et les adultes changent subitement d'attitude les uns à l'égard des autres, et à l'égard du monde. Les jeunes étudiants, à qui on enseigne les plus belles utopies sociales, qu'on pousse à être critiques, qu'on incite à la réflexion, se sentiront de moins en moins solidaires avec le monde qu'ils trouvent, et qui est imparfait. Les adultes qui pour survivre se sont fait une place dans ce monde, — une place assez confortable dans une société riche —, se sentiront de plus en plus portés à le défendre. Cette tension pourra être réduite, en donnant aux jeunes un certain pouvoir d'action et en opposant de la souplesse à leur pression révolutionnaire. Il me semble qu'on rêverait si on s'attendait à ce que les deux groupes collaborent de bonne foi pour fabriquer une meilleure société.

4 – Quelques constantes

Cette divergence d'attitudes est fondée en grande partie sur quelques constantes plus ou moins biologiques, et en partie sociales et culturelles, qui donnent une spécificité à la jeunesse. En effet, les étudiants ont deux caractéristiques qui les rendent et les rendront toujours reconnaissables : ils sont jeunes et ils sont étudiants.

Parce qu'il sera jeune, l'étudiant de 1985 sera à la recherche de responsabilité, d'indépendance, de sexualité, comme aujourd'hui. Mais cette recherche débutera plus tôt, — ce n'est pas par hasard que la contestation univeraitaire est devenue une contestation pré-universitaire, dans les CEGEP et au secondaire —, et se prolongera plus longtemps. La quête d'un équilibre sexuel amènera l'abaissement de l'âge où l'on se marie et où l'on cohabite, jusqu'à l'âge de la puberté et entraînera peut-être un accroissement complémentaire du taux de divorce. La volonté d'être autonome provoquera une coupure plus hâtive avec les parents, et cet effritement de la famille sera favorisé par la régionalisation scolaire et la centralisation des institutions d'enseignement spécialisé. La recherche de responsabilité poussera les jeunes à demander une plus grande participation aux conseils d'éducation, et à contester plus vigoureusement les décisions auxquelles ils n'ont point pris part. Ces changements accélèreront le développement social des jeunes. Mais à cause des données plus nombreuses et plus complexes, le jeune prendra davantage de temps à choisir un ensemble de valeurs et, semblablement, à se trouver une orientation professionnelle.

Parce qu'il sera étudiant, le jeune de 1985 fera partie d'un groupe social cohérent et de plus en plus vaste, étant donné qu'un plus grand capital de connaissances, — sans doute multidisciplinaires —, et une plus grande habitude de penser seront requis pour réussir dans la société. Il est douteux que le milieu universitaire change complètement. Il y aura encore beaucoup d'étudiants surtout intéressés par leur vocation ou par la sphère académique, beaucoup d'autres attirés par les sports, la danse et la bière, et d'autres, par la contestation. Cependant, en nombre, sinon en proportion, ce dernier groupe s'élargira, et son influence s'étendra, étayée par le statut particulier de l'étudiant : il sera en grande partie subventionné par le gouvernement; il aura une liberté de parole à la mesure de son impatience et ne pourra pas être mis à la porte de l'université comme à la porte d'une entreprise ou être expulsé du caucus d'un parti.

Cette dernière constante, la révolte, s'exacerbera d'ici 1985. La société adulte frustre le développement des jeunes par un excès de contrôle et de supervision. Les nouvelles écoles sont des milieux clos où règne souvent un goût maladif de la discipline. La police manque généralement de tact avec les jeunes. Quoi qu'on fasse, on ne pourra pas exiger des professeurs du primaire et du secondaire une maîtrise ou un doctorat et l'amour de l'enseignement, car c'est trop souvent une carrière choisie faute de mieux. De même, il est douteux que les adultes apprennent à considérer les plus jeunes comme des êtres humains égaux et méritant le respect de tous. On hésitera à partager avec les jeunes des postes de commande surtout quand les décisions affectent beaucoup de monde, trop longtemps et à un coût trop grand pour risquer des erreurs. La vie universitaire, décalque partie de la vie sociale, provoquera encore plus qu'aujourd'hui l'apathie des uns, le désir d'évasion des autres et l'aggressivité de ceux, de plus en plus nombreux, qui sont fatigués d'accepter.

5 – Une fonction sociale

Quelques efforts seront probablement faits, d'ici 1985, pour donner une fonction sociale aux centaines de milliers de jeunes étudiants. Par un système de prêts, bourses et pré-salaires, l'étudiant sera, financièrement, un peu plus à l'aise que maintenant, et l'accès à l'université sera davantage universel. Ceci soulagera bien peu le malaise étudiant. Dans ce but, une véritable fonction sociale sera donnée aux jeunes au moyen de programmes de travail. Il y a différentes possibilités : travaux d'été ou annuels à temps partiel, d'ordre intellectuel — enseignement, entraînement professionnel —, social — recherches sur le développement, la pauvreté, l'urbanisation, action sociale, animation — ou physique — main-d'oeuvre peu spécialisée, projets en plein air —. Ceci, non pas systématiquement, mais pour réduire ce gaspillage économique qu'est aujourd'hui le jeune étudiant, dans son rôle de producteur. — Note : parce que cela est en dehors de notre sujet, nous ne pouvons que mentionner l'existence de problèmes similaires chez les jeunes travailleurs —.

C'est ainsi qu'en 1985, les jeunes étudiants, en ayant les mêmes droits et devoirs que les adultes, avec des attitudes différentes, formeront un groupe social spécifique, avec un rôle distinct, dans une société qui utilisera leurs attitudes et aptitudes particulières à un plus haut niveau de leur potentiel humain.

4 - Pour une intégration sociale de la jeunesse

par Louis Jamin (*).

L'étudiant 1985, considéré comme jeune citoyen, peut être envisagé dans le contexte de plusieurs hypothèses sociales :

a) **Une société totalitaire :**

On peut le créer artificiellement, selon un modèle officiel; par exemple, les jeunesses hitlériennes ou la révolution culturelle en Chine communiste.

b) **Une société technologique :**

On plie l'éducation aux impératifs de la production et du rendement indéfiniment accrus : l'étudiant sera esclave des exigences du développement.

c) **Une société humanisante :**

Une priorité est alors donnée à l'équili- les valeurs constitutives de l'homme en voie actionnement : l'étudiant fait l'apprentis- la libération de tout esclavage matérialiste pour atteindre sa vraie dimension spirituelle.

Les aspirations profondes, qu'on peut déceler à travers la situation de notre temps, nous font choisir cette troisième hypothèse comme cadre de nos réflexions sur les droits et les devoirs des jeunes en regard de ceux des adultes, dans la situation qui sera celle de 1985.

I — LES DROITS

Nous distinguons droits civils et droits moraux. Devant la question : y aura-t-il un allongement de la période d'adolescence?, nous prendrons position face à la tension qui existe entre les droits civils déjà accordés aux jeunes de 18-20 ans et leur accession à l'autonomie sociale.

A — Droits civils
B — Droits moraux
C — Tension qui retarde l'intégration

A — Droits civils

Nous entendons, sous ces termes, l'ensemble des règles qui déterminent la capacité des personnes à agir légalement et en pleine sécurité juridique au sein de la société.

Le jeune citoyen, entre quatorze et dix-huit ans, acquiert successivement les droits qui lui donnent un statut civil presque égal à celui d'un adulte de trente ans.

A dix-huit ans, par l'effet de la loi, il peut déjà élire son député, travailler aux mêmes conditions que son père, l'accompagner au cinéma pour voir un film réservé aux "adultes", payer l'impôt sur son salaire et ses cotisations à la Régie des rentes du Québec, se prévaloir d'une police d'assurance-vie, intenter les actions découlant de son contrat de travail; il peut même être marié et père de famille. La jeune fille jouit aussi des mêmes droits. Par le mariage, les mineurs sont émancipés de plein droit.

Avant même d'avoir atteint leur majorité, les jeunes citoyens jouissent d'un statut civil qui les situent dans la société tout près des adultes.

Tout laisserait croire qu'ils sont intégrés par une participation effective aux responsabilités et aux destinées de la société. En fait, malgré leur capacité juridique, cette intégration n'est pas faite. C'est un aspect de la situation que nous étudierons plus loin. La réduction de cet écart entre les jeunes et les adultes nous semble relever davantage de la responsabilité des gens ayant atteint leur maturité que de celle des jeunes, qui ont encore besoin, à cette période de leur existence, d'un appui qu'ils peuvent exiger au nom de leurs droits moraux.

B — Droits moraux

Nous les définissons dans leur ensemble comme une exigence vitale pour les jeunes à recevoir des adultes un appui valable pour tout ce qui concerne le développement exigé pour parvenir à l'âge adulte.

L'appui que les étudiants, jeunes citoyens, ont le droit strict de recevoir se polarise essentiellement autour de la famille et de l'école, mais aussi, secondairement, autour des organismes de loisirs et de culture.

a) **La famille :**

Elle reste la cellule de base de la société.

(*) JAMIN, Louis, Conseiller en gestion scolaire, Fédération des Commissions Scolaires, Québec.

pour le développement personnel et pour une première étape de l'intégration sociale des jeunes.

La fonction familiale auprès des jeunes implique nécessairement :

– présence et disponibilité des parents pour subvenir aux besoins matériels et moraux,

– intégration progressive des jeunes aux responsabilités familiales.

b) **L'école :**

Le rôle de l'école n'est pas de suppléer aux incapacités ou impossibilités de la famille. Elle assume un rôle de formation intégrale des jeunes par des moyens et des méthodes spécifiques. Elle doit assumer ses responsabilités en fonction de la société et de la nation, au même titre qu'en relation avec le développement de chaque individu et de ses parents.

Nous précisons seulement trois points essentiels pour l'école d'aujourd'hui comme pour celle de demain :

– elle assure l'acquisition des connaissances par les moyens techniques et les méthodes pédagogiques les plus efficaces;

– parmi les connaissances, elle accorde une place équitable à celles qui éclairent le sens de l'existence et de la destinée de l'homme, sur les plans historique, philosophique et religieux;

– à travers les changements de structures que connaîtra l'école, il faudra conserver une relation entre étudiants et maîtres.

Il faudra qu'elle rende possible aux jeunes une expérience de vie collective et même communautaire, qui devienne un laboratoire pour l'apprentissage des responsabilités sociales.

c) **Loisirs et culture :**

Au-delà de la famille et des ressources offertes par l'école :

– nécessité d'organismes favorisant des activités de loisirs adaptées à leur âge, autant que des activités culturelles, complémentaires de ce que leur institution scolaire peut leur offrir;

– c'est une obligation qui incombe à la société plus qu'aux familles.

Les adultes sont conscients des droits moraux des jeunes. Théoriquement, du moins. Dans la pratique, beaucoup de jeunes n'en recueillent pas tous les avantages possibles.

C – **Tension qui retarde l'intégration**

Il est évident que l'étudiant québécois, modèle 1985, ne viendra pas au monde d'une manière subite.

Plusieurs se posent la question :

Y aura-t-il un allongement de la période "adolescence"?

a) – Oui, si persiste la tension actuelle entre les droits civils, presque totalement acquis dès l'âge de 18-20 ans, et l'accès à l'autonomie d'une responsabilité sociale.

Cette tension nous paraît caractérisée par les facteurs suivants :

1 – L'affrontement de systèmes normatifs différents :

– dans la famille,

– à l'école, à divers niveaux,

– dans la vie en société civile,

– dans les organismes de culture et de loisirs qui imposent une expérimentation de formes contradictoires à travers lesquelles il devient difficile de faire émerger une assise personnelle autonome dans la maturité.

2 – La difficulté de choisir une profession (ou même un métier) à travers un éventail toujours plus ouvert de possibilités nouvelles exigeant des apprentissages spécialisés.

3 – L'accroissement numérique de la catégorie "étudiants". La proportion de cette "classe", en rapport avec celle des adultes, entraîne un problème de relations et d'intégration dans la société. Ce n'est pas un simple problème de "conflit de générations". Mais il est de plus en plus évident que cette classe de jeunes prend conscience de valeurs auxquelles les adultes sont moins sensibles :

– l'acceptation du développement de la pensée scientifique,

– l'importance à accorder à la liberté contre toute forme d'asservissement politique, économique ou technologique,

– le service de l'homme, par l'engagement social et politique,

– la paix dans la fraternité mondiale.

4 – Les jeunes reprochent aux adultes d'être installés dans un système qui consacre des valeurs qu'ils refusent sous le terme général de "société de consommation", qu'ils perçoivent comme une forme de servitude pour l'homme.

Cette "installation" des adultes peut freiner l'évolution de la société vers des formes adaptées au progrès scientifique, comme

vers des formes d'organisation sociale et politique qui respectent les valeurs perçues par les jeunes.

Le résultat de cette stagnation scientifique, politique et sociale, serait de bloquer l'intégration des jeunes et de les dresser contre la société des adultes dans une contestation qui pourrait devenir violente. A travers les entreprises de contestation, si elles se justifiaient de plus en plus dans l'optique des jeunes, pourraient germer des situations de style révolutionnaire.

Ainsi, l'exercice des droits civils reconnus légalement aux jeunes, de même que le bénéfice, pour leur développement personnel et leur intégration à la société, que peut leur apporter ce que nous avons appelé leurs droits moraux, sont exposés à demeurer dérisoires et sans effet.

b) – Non, si les droits légalement acquis peuvent déboucher sur une prise en charge effective d'une responsabilité sociale proportionnée aux capacités du jeune citoyen.

Le jeu de ces droits, pour être suivi des résultats qu'on en attend, doit s'inscrire dans un contexte social et politique favorable, qui dépend de la façon dont les adultes s'acquittent de leurs responsabilités.

Or, les adultes, pour favoriser les bons résultats tenant à l'exercice des droits des jeunes, tant sur le plan civil que sur le plan moral, doivent, dans la façon de prendre leurs responsabilités, faire évoluer leur mentalité et leurs comportements dans le sens d'une découverte et d'un choix de valeurs correspondant au progrès authentique de l'homme et de la vie en société.

La progression massive des adultes arriverait à diminuer la tension qui contrarie l'intégration des jeunes à la société et retarde leur sortie de l'adolescence.

Les objectifs que poursuit l'éducation permanente revêtent une importance considérable dans cette vision prospective de la société de 1985. Une orientation des cours aux adultes vers l'étude des problèmes de leurs responsabilités familiales, sociales, politiques, peut donc favoriser les communications et les relations qui doivent exister entre personnes de différents âges.

La réduction de cette tension, qui retient les jeunes dans une situation d'attente qui ressemble à une période vide et artificielle dans leur existence, peut donc se produire. Il serait vain de chercher une disparition complète d'une telle tension. Mais il reste que, pour la réduire à une proportion assimilable, dans une société où s'établirait une cohabitation harmonieuse et une collaboration efficace pour le bien commun entre les adultes et les jeunes, cela, on ne peut absolument pas l'attendre d'un jeu du hasard. Cela ne peut venir que d'une entreprise voulue et conduite lucidement.

Vouloir que l'étudiant 1985 soit un type humain différent de celui d'aujourd'hui, par ses qualités intellectuelles, morales, sociales, grâce auxquelles il devient plus solidaire des adultes, plus conscient de l'apprentissage qu'il peut faire de ses responsabilités dans son milieu, dans sa nation, c'est ne pas tout exiger de lui, mais se mettre en effort pour comprendre ses aspirations, l'aider à les juger, collaborer avec lui pour y répondre.

Vouloir que l'étudiant 1985 soit plus parfait que celui d'aujourd'hui, c'est vouloir en même temps que toute la société se perfectionne. Car l'étudiant d'une époque est avant tout le fruit de la société de cette époque.

III — LES DEVOIRS

On peut les considérer comme une contribution au bien de la société : la part des jeunes en réponse aux droits dont ils jouissent, et qui constituent la part que la société leur donne.

Donc, ces devoirs seraient un facteur d'efficacité et de production venant des jeunes, au profit de la société.

Ces devoirs, on peut les imaginer selon différentes options de types de sociétés, depuis les modèles les plus stéréotypés, les plus conformistes, basés sur une idéologie ou une tradition dont le critère d'authencité serait l'immutabilité, comme des sociétés d'Extrême-Orient ou celles issues de l'Islam.

Nous estimons que de telles options ne conviennent pas à notre société québécoise. C'est pourquoi, notre choix favorise un type de société dynamique à la recherche d'un progrès continu, basé sur une conception de l'homme à la poursuite de son perfectionnement individuel et social.

Il nous semble donc logique de faire une distinction très élémentaire entre les devoirs

relatifs au perfectionnement personnel, et les devoirs relatifs au perfectionnement de la société.

a) Le perfectionnement personnel :

Tout jeune citoyen devient conscient de son appartenance à une société dont il partage les responsabilités. Il comprend que la portée de son rôle social dépend de sa valeur personnelle.

Il peut dès lors définir ses devoirs sur différents plans :

– physique : santé, hygiène, développement corporel, sports . . . ,

– intellectuel : développement du savoir par les moyens disponibles dans les écoles, les moyens de diffusion, les centres culturels,

– moral et religieux : par l'apport de son milieu et ses ressources personnelles.

b) Le perfectionnement de la société :

Dans l'hypothèse favorable où les adultes comprendront la part que les jeunes citoyens peuvent apporter au perfectionnement de la société, une perception plus claire des devoirs de ces derniers, sur le plan social, devient possible.

C'est dans la mesure où se réduit la tension que nous avons signalée plus haut, qu'on peut dresser une liste de ces devoirs.

Nous ne tenterons pas de dresser cette liste. Cependant, nous la considérons comme contenue implicitement dans les valeurs auxquelles les jeunes citoyens sont particulièrement sensibilisés, et qui constituent comme une réserve de sang neuf qu'ils pourraient infuser à ceux qu'on appelle les "adultes".

Plus que leurs aînés sans doute, ils croient aux possibilités des sciences et de la technique, à condition toutefois qu'elles respectent les valeurs et la dignité de l'homme, sa liberté, son engagement social et politique, le bienfait irremplaçable de la paix et de la fraternité entre les peuples.

Ces convictions, à supposer qu'elles soient fondées concrètement, peuvent renouveler le visage de la société. N'est-ce pas là une série de devoirs dignes du dynamisme de jeunes citoyens?

Conclusion

Ce jeune citoyen de 1985, qui sera-t-il?

Un citoyen à part entière, intégré à la société; non seulement pour en recevoir le respect de ses droits de jeune, mais pour lui fournir également sa participation en jouant un rôle dans l'évolution culturelle, sociale et politique de sa nation.

Pour parvenir à ce terme, une transformation profonde est à faire dans les mentalités, les comportements, les structures de la société de notre temps.

Combien de temps cela prendra-t-il?

C'est un chantier à ouvrir aujourd'hui.

Ce chantier, ouvert en 1970, à quelle étape sera-t-il en 1985?

La réponse à cette question dira si l'étudiant, jeune citoyen de 1985, se distinguera encore des adultes par ses droits et ses devoirs, ou si la distinction entre jeunes et adultes, en vigueur actuellement, aura disparu pour faire place à une seule catégorie, celle des citoyens : citoyens de différents âges, poursuivant ensemble, chacun selon ses possibilités, le bien commun accepté de tous pour des raisons diverses et complémentaires, allant de la sécurité et de la survie collectives aux plus hautes cimes du perfectionnement spirituel.

5 - *Tous étudient; personne n'est étudiant*

par Jean-Paul Tremblay (*).

"(Ils) s'imaginent que, pour être libres, il suffit d'être des mutins".
J.-J. Rousseau, **Sur le gouvernement de Pologne,**
Oeuvres V,254, Hachette 1873.

On a pu suivre, au cours du dernier quart de siècle, sur le plan politique, le processus de décolonisation, c'est-à-dire comment les métropoles, l'une après l'autre, se sont faites bouter hors de leurs colonies par une élite de colonisés instruits et formés dans les grandes écoles de Londres, Paris et Bruxelles. N'arrive-t-il pas tous les jours que les parents se fassent signifier par leurs propres enfants, à qui ils ont assuré instruction et établissement, que dorénavant ces jeunes adultes ne souffriront plus d'intrusion dans leur vie? Serait-il alors inéluctable sur le plan social, dans la ligne du même processus d'émancipation, que tous les efforts, déployés par une collectivité pour avantager ces jeunes générations, doivent aboutir au sabotage en règle des fondements de cette société, par ces jeunes devenus capables de tout remettre en question? C'est ce que d'aucuns semblent craindre présentement.

Dans mon ouvrage sur les loisirs populaires, j'en viens à énoncer ce qui veut être un constat plutôt qu'un principe : 'Une jeunesse à qui rien n'est proposé à construire n'a plus de satisfaction à se donner que celle de détruire". Il est bien sûr, avait-on fait observer auparavant, "que les sociétés trop bien nanties de confort et de sécurité se trouvent aux prises avec d'étranges maladies du bonheur, guettées par l'ennui et le désespoir" (1).

La jeunesse actuelle n'est-elle pas l'enfant prodigue des sociétés modernes, à qui une sollicitude sans calcul a tout donné, surtout l'accès à la critique et à la lucidité, comme exercice d'un droit? Le magnifique jouet à l'intérieur duquel on l'incite à s'amuser, c'est cette société elle-même, qu'elle s'est déjà mise en train de démanteler de fond en comble. Qu'a-t-elle vraiment d'autre à faire? Que lui demande-t-on de construire? Quand fait-on appel à son concours, hors l'appel aux armes? Qu'il suffise d'évoquer les images du Festival de musique de jazz et de rock tenu en juillet dernier à Woodstock aux Etats-Unis (2).

L'agitation étudiante, de par le monde, fait drôlement songer à la crise d'épilepsie révolutionnaire (3) et passe, aux yeux de nombreux observateurs, pour un sévère pronostic de bouleversements plus décisifs (4). Pour ma part, je vois avec une certaine inquiétude s'ériger, au Québec et ailleurs, les vastes cités universitaires, les campus étudiants, les collèges et écoles secondaires où grouillent des masses d'adolescents qui se comptent par milliers, mais ne se connaissent même plus entre eux.

N'est-il pas à propos de se demander si la société se rend compte que les complexes scolaires qu'elle est en train d'organiser pourraient bien se transformer subitement en de redoutables charges d'explosifs. Cela ressemble, en tout cas, de plus en plus, à de gigantesques chaudières à vapeur pour lesquelles il n'a pas encore été prévu de soupape de sûreté.

Je n'aperçois vraiment pas comment nos sociétés traditionnelles pourraient résister à l'assaut qu'elles vont incessamment subir, provenant de ce raz-de-marée de l'information et de l'instruction offertes gratuitement aux masses populaires. Ces sociétés traditionnelles reposaient sur des institutions d'un type spécial; l'accessibilité générale à l'école appelle une toute autre société, encore mal définie. Pour s'en rendre mieux compte, il suffit de brosser un parallèle en quatre points.

A – Autrefois, d'abord, ce n'était toujours qu'un petit nombre d'initiés qui accédait à la culture, car le contact avec les oeuvres de la culture et les idées universelles a toujours été considéré comme un risque judicieusement calculé; on se souvient même que dans les civilisations antiques, l'enseignement, strictement réservé aux castes sacerdotales, faisait partie intégrante des secrets qui garantissaient le pou-

---

(*) TREMBLAY, Jean-Paul, Professeur de philosophie, CEGEP, Ste-Foy, Québec.
(1) MÉDÉRIC, Paul, **Loisir et Loisirs**, tome II, p. 115.
(2) **Woodstock Music Festival**, Life, tome II, p. 115.
(3) PLANQUE, Bernard, **Les machines à enseigner**, Casterman, 1967.
(4) VANEIGEN, Raoul, **Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations**, N.R.F., Gallimard, 1967.

voir, et toute science, à l'origine, était occulte. Maintenant, en conséquence d'un régime démocratique qui tend à s'universaliser, c'est au contraire le grand nombre et la majorité des citoyens qu'on tâche de pousser jusqu'aux portes des facultés universitaires. La première révolution industrielle a rendu obligatoire l'école primaire, mais la seconde révolution industrielle impose impérieusement, tant pour gagner sa vie que pour évoluer à son aise dans la société dite post-industrielle, une compétence technique très poussée, en même temps qu'une ouverture d'esprit presque universelle.

B – Autrefois, ceux qui faisaient des études générales ou supérieures le faisaient à titre de privilégiés, et ils le savaient. Car aucune occasion n'était manquée de leur signifier qu'ils constituaient une élite, une aristocratie. Ce sentiment bien ancré de jouir d'un privilège développait normalement dans la psychologie de cette classe instruite une disposition à maintenir et à protéger un système social à qui elle devait d'être ce qu'elle était; on formait ainsi des conservateurs. Les jeunes qui, aujourd'hui, fréquentent les grandes écoles, sont conscients d'exercer leur droit de citoyen et ne doutent nullement que la société est tenue par obligation de leur dispenser l'instruction. Les déclarations des droits de l'homme le proclament assez solennellement. La conséquence est facile à présumer : ces jeunes ne nourrissent ni gratitude, ni déférence pour la société; ils en font plutôt la première cible de leur sens critique négateur. C'est peu de dire qu'un tel enseignement engendre des libéraux; il prépare des réformateurs et promeut des révolutionnaires de grande classe.

C – Un autre trait du régime éducationnel de naguère : il usait de précautions presque tatillonnes en livrant le message de la science, tout comme s'il s'était agi d'un dépôt non seulement précieux, mais encore de quelque chose de dangereux qu'on ne peut manipuler inconsidérément. On dispensait les connaissances avec un savant dosage; on contrôlait les lectures, on exerçait des censures sévères et la science, tout comme un poison ou un venin, était inoculée plutôt par mode de vaccin, de façon à provoquer dans les intelligences de salutaires immunisations. Comment ignorer que tout est devenu bien différent aujourd'hui? Les étudiants ont maintenant accès à tout sans réticence, ni discernement; les programmes eux-mêmes laissent toute latitude aux enseignants pour choisir leurs sources et, alors même qu'ils usent de circonspection en ouvrant des avenues à leurs élèves, ces derniers vivent dans un monde qui met à leur portée les média d'information les plus divers et les plus bavards : cinéma, radio, télévision, livre de poche, périodiques et bandes illustrées ont tôt fait de publier ce qu'autrefois les grandes personnes n'osaient pas même se chuchoter à l'oreille. L'initiation sexuelle en fait foi.

D – Enfin, facteur encore plus considérable, les étudiants autrefois constituaient des milieux fermés et isolés dans leurs établissements sévères et le régime de pensionnat circonscrivait étroitement leur champ d'action. Or le développement des communications a provoqué, là comme partout ailleurs, des innovations bien étonnantes. Les associations d'étudiants ont rapidement étendu leur réseau de région en région, de province en province, puis de pays en pays et enfin d'un continent à l'autre. Le syndicalisme a vite été dépassé et il y a lieu de parler maintenant de véritable internationale étudiante. La presse étudiante prend du poil; la radiodiffusion et la télévision cèdent sans grande résistance leurs studios à ces jeunes qui semblent nés avec un micro à la main. Voilà une génération qui a les moyens de ses prétentions.

Enseignement et éducation.

Il paraît un peu cocasse que le Québec se soit doté d'un Ministère de l'Education, juste au moment où il devenait manifeste que de l'éducation maintenant, on en trouve partout, sauf peut-être à l'école. Plus pudiques, les maîtres d'école ont cessé de s'appeler des éducateurs, pour adopter l'appelation plus exacte d'enseignants (C.E.Q.). Il importe effectivement de tirer les conclusions pratiques de la rupture intervenue au XXe siècle entre ce qui, jusqu'alors, n'avait fait qu'un : l'éducation et l'enseignement.

Devant l'ampleur croissante des besoins d'instruction, l'école de tout niveau fait subsister des méthodes qu'il convient de qualifier d'artisanales et qui, à la limite, conduisent à l'impasse. A l'heure de l'éducation permanente, en effet, où c'est toute la population, sans distinction d'âge, de métier, de classe ou de fortune, qui aspire à plus d'instruction, il devient impensable de considérer toujours l'école comme adéquate à la situation.

Les budgets affectés aux charges d'enseignement, d'ores et déjà devenus astronomiques et disproportionnés par rapport aux autres

charges administratives de l'Etat, demeurent toutefois insuffisants. Le Gouvernement du Québec, à lui seul, y met chaque année au-delà du milliard; les commissions scolaires perçoivent toujours des impôts fonciers, et les citoyens n'en continuent pas moins de payer encore pour toutes sortes de cours, particulièrement à l'université. Le système actuel accapare donc trop de capitaux.

Le système actuel exige aussi trop de locaux. Passe encore de construire une école primaire dans chaque localité, mais on n'arrivera jamais à fournir les régions des grandes écoles, collèges et facultés qui parviennent à desservir toute la population. Comment les équiper convenablement? Comment les pourvoir du personnel suffisant, assurer à ce personnel les émoluments qu'il est en droit de requérir, le munir de compétence professionnelle et prémunir la société contre les empiètements d'une caste aussi puissante? Comment encore adapter un régime d'examens et de contrôles qui réponde à tant de candidats et sauvegarde les normes de l'objectivité? Comment enfin songer à maintenir un tel système au diapason d'une époque fébrilement changeante, par des réformes déjà devenues désuètes quand elles parviennent aux intéressés? Il est à peine utile de faire allusion au transport des écoliers par autobus, à la multiplication des résidences d'étudiants, à l'enchevêtrement des cours de recyclage à tout niveau ou au porte-à-faux des cours aux chômeurs, pour suggérer la démesure dans laquelle sombre peu à peu le système traditionnel des écoles, devant les tâches du présent et les affrontements de l'avenir.

Il serait cruel d'insister, s'il n'existait aucune contre-partie positive au problème ainsi soulevé. Mais la solution se trouve maintenant à la portée de tous avec la télévision, les moyens audio-visuels, ou ce que déjà on appelle tout simplement l'enseignement programmé. Les hauts-cris d'indignation, les tollés de l'épouvante et les objections les plus sûres d'elles-mêmes n'y changeront rien : l'avenir s'ouvre de ce côté. Il appert que les objectifs de l'éducation permanente comme ceux d'une véritable démocratisation de l'enseignement ne seront saufs que si on se résout à mettre tout l'enseignement sur les ondes (1). Pourquoi faudrait-il recourir à dix mille enseignants en mathématiques, se partageant chacun un petit auditoire, si un seul ou quelques-uns seulement, assistés par une équipe de techniciens, peuvent atteindre quiconque est désireux de suivre des cours dans cette discipline? Et pourquoi cent mille enseignants et plus au Québec, si une centaine, choisis parmi les sommités pour leur compétence, suffisent à dispenser les cours dans toute discipline? On aura beau les doubler et les assister de toute une armée d'appariteurs, de recherchistes et de réalisateurs, il y aura toujours en définitive économie d'hommes, économie de capitaux, économie d'équipement, économie de locaux, économie de moyens en général et, par contre, accroissement d'efficacité, élargissement du rayon d'action, multiplication des ressources pédagogiques, en définitive, hausse de productivité. L'expérience-pilote de TEVEC a établi que ce qui a coûté quatre millions de dollars pour scolariser trente-cinq mille adultes par télévision aurait exigé seize millions par les procédés traditionnels. Qu'on nous fasse grâce des réticences mises au compte du manque de contacts humains, à l'heure même où les étudiants se plaignent du régime d'anonymat et de dépersonnalisation qui devient le leur sur les campus en train de s'organiser. La gratuité scolaire prendra bientôt la forme suivante : à chaque citoyen qui en exprimera le désir, un appareil récepteur sera fourni et il ne lui restera qu'à s'installer chez-lui et à choisir les cours adaptés à ses aptitudes et à ses besoins.

Personne n'ira donc plus à l'école pour fin d'enseignement, et déjà on entrevoit que peut-être bientôt il n'y aura plus d'étudiants, pour la bonne raison que tout le monde étudiera. Les grandes et magnifiques écoles d'aujourd'hui deviendront alors ce qu'elles sont déjà : les bibliothèques, les laboratoires, les gymnases, les salles d'audition, de projection et de réunion pour s'adonner à toutes les activités propres à promouvoir sa culture. Il n'est plus question de doubler le réseau des établissements scolaires par un réseau d'établissements culturels. Jeunes, adultes et personnes retraitées auront ensemble accès à ces centres sociaux, et pour tous, en pratique, les périodes d'études alterneront avec les périodes de travail. Plus question de recyclage, puisqu'il sera toujours possible de renouveler ses provisions de connaissances. Enfin un horaire mieux balancé placera dans la matinée la diffusion des cours par télévision, réservant l'après-midi et la soirée pour les activités qui doivent se dérouler au centre culturel.

(1) DE COTE, René, **Vers l'enseignement programmé**, Gauthier-Villars, 1964.

Ce que de partout on réclame à grands cris : la participation, la voilà assurée. Ce que de plus en plus on voit surgir comme un cauchemar et une menace : la contestation, la voilà résorbée. Ce qui enfin fait le plus défaut et pourtant de plus en plus requis : l'éducation intégralement humaine, la voilà redevenue possible.

Mais où sont alors les étudiants d'antan? Comme les ouvriers, ils apparaissent comme les témoins d'époques révolues. Quant aux enseignants, il se sont convertis en animateurs, moniteurs, tuteurs et, peut-être, en éducateurs...

Processus de désagrégation.

Jusqu'à présent du moins, les machines à enseigner n'ont été admises qu'à la façon d'auxiliaires, dans le régime pédagogique traditionnel, et beaucoup d'observateurs sont d'avis qu'il en sera toujours ainsi à des degrés divers. Il est sans doute peu facile à une société fermement établie dans ses coutumes et largement pourvue d'institutions séculaires de passer d'un seul coup au régime de l'enseignement programmé intégral. L'opération pourrait fort bien tenter un jeune peuple qui, dans une décisive révolution d'indépendance, veut se donner une voie large ouverte sur l'avenir.

Les étudiants actuels, déjà fort intéressés par l'informatique, l'électronique et la cybernétique, aperçoivent déjà un démarrage dans ce sens dans le monde scolaire. Comme tous les gens de leur milieu, ils éprouvent, devant ces perspectives, des inquiétudes, des résistances psychologiques, et ne mesurent pas bien la portée du courant qui les entraîne. Ils ne manquent jamais d'être étonnés, lorsque sont mises sous leurs yeux les conséquences à peine latentes du processus que, par ailleurs, ils appellent de tous leurs voeux. On peut en expliciter quelques-unes, par exemple :

a) l'accessibilité générale à l'instruction implique le caractère éliminatoire des examens et contrôles. En d'autres termes, même si toutes les avenues du savoir sont dorénavant ouvertes à quiconque veut s'y engager, grâce à la gratuité scolaire en particulier, il est facile de présumer que tous les enfants qui entrent à la maternelle et qui vont se rendre obligatoirement jusqu'au terme du cours secondaire n'arriveront pas à décrocher un doctorat universitaire. Les conditions de fortune interviennent de moins en moins pour opérer le filtrage et c'est heureux; mais filtrage il y aura toujours, et de plus en plus sévère, par mode de concours où seuls les plus persévérants, les plus talentueux arriveront à percer. Il en résulte pour l'étudiant toujours exposé à retomber parmi le "commun", la conscience d'un équilibre instable.

b) la gratuité scolaire entraîne la socialisation des professions dites libérales. A quoi servirait de le taire? Le statut encore en vigueur des "honoraires" comme mode de rétribution pour les services professionnels du médecin, de l'avocat et de quelques autres gradués de facultés universitaires — les universités existantes étant indépendantes et comportant des frais élevés de scolarité — ce statut exerce toujours une fascination et conditionne fortement l'orientation, sur le plan collégial, à la bifurcation du secteur général et du secteur terminal dit "professionnel". De là provient pour une bonne part la difficulté qu'on rencontre à établir les proportions désirables de part et d'autre, soit 30% au cours général, 70% au terminal. La gratuité au collège apparaît ainsi comme une demi-mesure, dont l'inconvénient ne peut être corrigé que par la gratuité à l'université et par l'établissement du régime salarié pour toute profession. Quand le citoyen assumera le coût complet des études du médecin, il n'acceptera plus que ce dernier fixe lui-même le tarif de ses services médicaux. Or on sait qu'avec détours et précautions, c'est à cet ajustement qu'on procède actuellement, et les étudiants ont intérêt à se faire dire que les professions libérales seront peut-être socialisées, avant même qu'ils n'aient terminé leurs études menant à l'une ou l'autre d'entre elles.

c) l'explosion scientifique et le progrès technique enlèvent au travail spécialisé son caractère de permanence et entraînent une mobilité systématique dans les fonctions et les services. Cet aspect de leur avenir, les étudiants de collège s'habituent déjà à l'envisager avec sang-froid. En pratique, ils savent aussi bien que quiconque que certaines professions pour lesquelles ils se préparent n'existeront plus quand ils auront cessé d'étudier; qu'une probalité sérieuse les expose à commencer leur carrière de travailleurs dans un secteur différent de celui qu'ils visaient et qu'enfin ils devront se tenir prêts à changer de profession quatre fois en quarante ans. Cette prévision les dispose à compter avec des périodes de recyclage où ils reviendront aux études et ainsi à verser graduellement dans un régime où les citoyens sont alternativement étudiants et travailleurs. Au monde du travail, tout truffé d'étudiants, va bientôt répondre un monde étudiant tout coupé de stages de travail; à la limite, l'un finit par se confondre avec l'autre.

d) La contestation étudiante accélère le processus de dissolution de la condition étudiante. Les milieux étudiants qui s'agitent de par le monde, voilà en effet le point chaud, tout à la fois indice révélateur des efforts qu'exige la condition d'étudiant pour se trouver une place dans la société post-industrielle, et signe d'alerte à l'opinion pour achever de faire mûrir une conjoncture. Les étudiants revendiquent un droit de participation entière à la vie de la société civile; ils accaparent déjà une large portion des deniers publics, constituant ainsi une charge qui s'appesantit sans offrir la contrepartie d'un avantage aussi sensiblement perçu. Or voici que s'élabore, juste à ce moment critique, une solution de rechange qu'on s'est montré encore peu empressé à considérer de façon pratique. Si la population des grandes écoles modernes apparaît soudain comme une menace endémique au flanc de la société, le vieil instinct de conservation, en s'alarmant, va précipiter les acquiescements et les recours aux solutions radicales. Dans le cas, c'est l'enseignement programmé et c'est l'intégration de l'étudiant en pleine vie communautaire, par l'abolition de tout régime d'exception de vie marginale ou de privilège. Pour y arriver, il suffit de peser sans retenue sur l'accélérateur qui commande déjà ce processus. Il est permis de penser qu'il s'agit d'un mouvement irréversible.

Recommandation à court terme.

Il n'entre aucunement dans mon propos de prôner une si profonde transformation de la société québécoise, ni même de me complaire à buriner des anticipations sans fondements. Quand il s'agit de sortir du rôle de simple observateur des processus en cours, il convient d'être plus modeste et plus prudent. Prenant alors pour acquis que la réforme a donné naissance, dans le Québec, à ce type nouveau d'établissement scolaire qu'on appelle le Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP), j'opine qu'une étape importante est franchie chez-nous pour couper avec les institutions propres aux sociétés traditionnelles.

Le cours collégial actuel, si bien agencé soit-il, constitue, à l'expérience, un cadre de formation un peu leste : une année pour s'introduire, une autre pour se préparer à partir.

Il s'en dégage de plus en plus clairement qu'une année intermédiaire entre Collège I et Collège II aurait le très bénéfique effet d'être un facteur de stabilisation. Et cependant, il n'apparaît guère possible de remanier tous les programmes dans cette optique.

Je veux, de fait, en venir à une proposition moins ambitieuse et plus neuve à la fois. Elle consisterait à intégrer au cours collégial lui-même la période des grandes vacances, qui s'intercale entre les deux premiers et les deux derniers trimestres. Non pas pour transformer ces vacances en période supplémentaire de cours, mais pour les affecter à une expérience originale et pratique pour un complément de culture. Cette expérience pourrait prendre des formes variées, où le choix de l'étudiant trouverait à s'affirmer : service de travail au Québec dans des chantiers spécifiquement étudiants, séjour à l'étranger dans des conditions contrôlées, expédition ou voyage comportant un objectif précis, ou encore contribution à une recherche scientifique. Le rapport fourni par l'étudiant au sujet de cette expérience serait versé au dossier académique et deviendrait une condition parmi les autres pour l'obtention du certificat d'études collégiales. Une autre caractéristique de cette mesure, c'est qu'elle s'imposerait à tout étudiant du collège à titre de service social, comme retour à la société des avantages de l'instruction gratuite, ainsi que participation à l'édification de la société nouvelle du Québec.

Des ouvrages importants pourraient être ainsi entrepris et poursuivis en permanence au bénéfice de la collectivité; des services assurés avec grand profit par ces équipes de jeunes citoyens; une présence prestigieuse ménagée au nom du Québec dans les milieux de l'étranger. L'organisation d'un tel secteur éducationnel ne pose aucune difficulté majeure, les principales responsabilités devant incomber aux étudiants eux-mêmes, appelés à gérer le système sous la haute direction du ministère de l'Education. L'objectif suprême de cette initiative serait d'obtenir par ce genre de service social les meilleurs avantages du service militaire obligatoire, qu'il n'est plus à propos de préconiser.

6 - *Trois pro-positions pour l'avenir des étudiants*

par Henri St-Pierre (*).

Parler concrètement de l'avenir des étudiants, c'est tout de suite se plonger à l'essentiel de la société actuelle, dominée par la technologie. Le progrès technique, qui n'est pas mauvais en soi, s'accompagne d'un mal fondamental difficile à saisir et à cerner. Tantôt de domination, d'exploitation, d'aliénation; tantôt de sélection, de rigorisme, de rejet, de contestation. Les termes couramment employés abondent, car ce malaise a mille facettes. Les étudiants, eux aussi, doivent faire face au progrès et aux maux de l'époque. Si l'on étudie attentivement leur comportement, l'on remarque deux attitudes : la lutte contre le mal, doublée du souci de se prémunir contre la maladie, et un certain accommodement aux progrès techniques qui s'appuie sur le désir d'en profiter vraiment. Trois pro-positions découlent de mes constatations sur ces comportements, et je les énonce sans pessimisme camouflé, ni optimisme illusoire, ni prétention magistrale :

I – La ségrégation des âges

II – La lutte contre la ségrégation des âges : sa finalité

III – L'accession de l'humanité à des formes supérieures d'existence

I — La ségrégation des âges

Mes réflexions et mes études des dernières années sur la situation existentielle des 17-24 m'ont amené à un certain nombre d'observations au sujet de notre société. Parmi les faits qui ressortent se trouve la ségrégation.

En effet, le monde actuel est miné par une infection envahissante : le ségrégationisme. Et ce malaise s'étend bien au-delà de la séparation des individus à partir de la couleur de la peau, des originalités sexuelles, de la langue, des coutumes ou de l'origine raciale; selon un critère d'efficacité technologique fort discutable et restrictif, on a aussi divisé les hommes en cols blancs et en cols bleus... On n'en finirait pas d'énumérer toutes les formes de ségrégation plus ou moins subtiles, déguisées, qui ont imprégné la société contemporaine et qui influencent incontestablement le comportement des individus.

La ségrégation par classes d'âge m'apparaît l'une des plus dramatiques. On a rendu officielle cette division par groupes d'âge, tant politiquement que socialement. Au Québec se sont constituées quatre catégories reliables aux modalités de l'aide sociale.

Notre société se compose d'enfants totalement pensionnés par la famille et l'Etat, de jeunes munis de bourses d'études et d'allocations de perfectionnement, de vieillards ou de personnes âgées pourvues de pensions de vieillesse, et, au centre de ce monde, les adultes (?) qui gouvernent et administrent ces catégories sociales.

Cette ségrégation est préjudiciable non pas tant par la création de classes d'âge, que par la paralysie des personnes confinées à un rôle, qui inhibe leurs capacités réelles. Cette brisure entre les âges engendre la violence chez les victimes et crée un climat social de pression, de vexation et de frustration.

Chaque âge, chaque moment de cet âge, est vécu par les individus selon leurs modalités propres et leurs possibilités. A chaque période, tout être se réalise, expérimente et se transforme. Il n'est donc pas un être en préparation ou en décrépitude; il évolue et prend position en fonction de la situation. Cette constatation implique qu'on doit respecter chaque âge de la vie pour ce qu'il est. Ceci vaut autant pour les personnes âgées, – et je pense qu'il n'est pas loin le temps où elles aussi vont se mettre à contester! –, que pour les adultes et pour les jeunes, c'est-à-dire les 17-24. Etudions maintenant les implications de la ségrégation des âges sur ce dernier groupe.

La principale vexation dont ils sont victimes est de ne pas être reconnus pour ce qu'ils sont : des adultes. En commentant le livre de Michel Philibert sur **L'Echelle des âges**, Tanneguy de Quénétain le constate, à la suite des sociologues qui l'écrivent depuis déjà une quinzaine d'années. Voyons la situation :

> ... dans un premier stade, la société industrielle a créé une classe sociale nouvelle en fabriquant des ouvriers avec des

(*) ST-PIERRE, Henri, Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval.

paysans et artisans. Dans un deuxième stade, elle a créé une classe d'âge nouvelle en prenant une portion des adultes pour en faire des "jeunes" et des "étudiants" (1).

En prenant une portion des adultes pour en faire une catégorie à part de jeunes et d'étudiants, la société industrielle privait ainsi cette catégorie de son statut psychologique et social et de ses droits. Elle provoquait donc une situation frustrante, dangereuse et critique.

Conséquemment, cette séparation a maintenu chez les jeunes, à travers des traits adultes indiscutables, un infantilisme prolongé, — mal présenté par une publicité inconvenante et disproportionnée —, un infantilisme qui les amène à des comportements ambivalents et équivoques, propre à faire douter de leur état d'adultes réels.

On se trouve donc, toujours selon le même auteur, devant des adultes qui seraient obligés, par la force des choses, de contenir et de refouler leurs capacités réelles, s'ils n'avaient trouvé dans le fait d'appartenir à une classe sociale à part un moyen de libérer leurs énergies.

Je ne considère pas, pour ma part, les 17-24 comme des adultes qui sont ou déchus ou trop valorisés. Ils représentent une génération particulière, une classe d'âge qui possède des traits relativement propres et d'autres qu'elle a en commun soit avec les adultes soit avec les adolescents. De là vient que les jeunes veulent être reconnus pour ce qu'ils sont. Cette position peut expliquer le slogan de Claude Charron qui, réclamant une place au sein de l'exécutif du Parti Québécois, disait : "La jeunesse ne veut plus être représentée par personne d'autre qu'elle-même". Elle se différencie donc des autres périodes vitales. La société moderne nous a aidé à découvrir cette réalité, contribuant ainsi positivement au progrès de la connaissance.

Puisque, d'une part, elle forme une classe sociale particulière par ses structures, ses lois et la mise en oeuvre de ses droits légitimes et de ses capacités, et que, d'autre part, elle coexiste avec des classes sociales différentes, il est normal que se forme une situation conflictuelle réelle. Les structures que la jeunesse se donne entrent en conflit avec les structures établies. Et donc les Maîtres à penser, les guides véritables qu'elle pourrait trouver chez les adultes, sont vite démodés, suspects, impuissants.

La possibilité de médiation entre ces deux catégories devient presqu'impossible puisque les médiateurs les plus naturels, le père et la mère, sont de moins en moins reconnus comme tels et de plus en plus identifiés aux catégories rivales. Il s'ensuit que les jeunes les refusent.

On voit donc ici quelle dimension prend le conflit des générations. Il est devenu conflit de catégories d'âge, et comme le dit Raymond Stelandre, il s'amplifie du fait que :

> La jeunesse est un monde qui devient vite étranger à qui s'en éloigne.
> Chaque génération est prisonnière de son expérience, à bien des égards incommunicable. Il est difficile de juger les autres sans être soumis à sa propre expérience — habillée de souvenirs . . .
> L'écart des mentalités entre deux générations d'aujourd'hui, dans notre monde qui va vite, atteint une amplitude équivalente à plusieurs dizaines d'années d'autrefois (2).

On peut donc dire que l'écart entre les catégories d'âge se creuse de plus en plus et risque de s'accentuer à un rythme accéléré. D'où ma seconde proposition.

II — La lutte contre la ségrégation des âges : sa finalité

Il importe de remettre sérieusement en question les organisations de notre société, afin que leur aménagement puisse atténuer les malaises causés par la ségrégation des âges. En fait, il ne s'agit pas de l'éliminer pour elle-même, mais pour son caractère brimant et aliénant qui empêche les individus de bien s'exprimer et de satisfaire leurs besoins les plus légitimes. Par conséquent, lutter contre la ségrégation des âges revient à combattre pour l'épanouissement de l'homme et pour que chaque individu, chaque génération retrouve un rôle à sa mesure au milieu de la société.

Cette forme de ségrégation finit par créer un fossé entre les individus. La distance accrue rend les jeunes farouchement agressifs et, à certains points de vue, plus infantiles (3) qu'ils ne le seraient génétiquement, pendant que les

(1) Dans la revue **Réalités**, no 283, août 1969, p. 21.
(2) **Jeunesse difficile ou société fautive**, p. 21.
(3) Voir à ce sujet, l'article de Tennbruck, **La jeunesse moderne**, dans la revue **Diogène**, no 36.

personnes âgées sont infiniment plus vieilles qu'elles ne devraient l'être et que les adultes sont plus ou moins adaptés et moins efficaces qu'ils ne pourraient l'être en réalité.

Il faut donc trouver et choisir des mécanismes susceptibles de réaliser des changements profonds dans notre société. Pour cela, revenons au rôle actuel des classes d'âge. Les vieux, comme le dit Tanneguy de Quénétain, ne sont plus les sages de la cité, mais des "économiquement faibles". Ils sont mis à l'écart de la vie active, grâce à la retraite souvent anticipée, qui leur permet de survivre (1). Toutes les responsabilités reviennent aux adultes, qui forment la population active et qui "pour faire vivre par leur travail les deux autres classes d'âges, doivent accroître leur productivité" (2). Quant aux jeunes, ils "ont pour tâche d'étudier, en dehors de toute responsabilité professionnelle ou sociale, dans ces univers clos qu'on appelle les lycées et les universités" (3).

Cette situation engendre une oppostion plus ou moins consciente entre les diverses catégories d'âge et le maintien de ces secteurs fermés détermine un climat de rivalité, source de révolte. Or, qui peut faire la révolution? Celui qui vit à sa retraite, pensionné, souvent indépendant financièrement et satisfait? Celui qui a toutes les responsabilités et se sent utile, indispensable? Ou bien plutôt celui qui, se sentant réellement capable, se voit pris entre deux mondes, consommateur, mais sans responsabilités, inutile dans une société troublée qui y gagnerait pourtant à l'apport de sa tête, de ses deux bras et de son enthousiasme?

D'une façon particulière, arrêtons-nous au phénomène étudiant. Y a-t-il tant de satisfaction à se préparer pour l'avenir, à être étudiant pour devenir plus tard, et peut-être même pour peu de temps, un citoyen actif? Pourquoi faire tout cela quand exister se résume successivement à étudier, travailler et vieillir? Si l'on analyse ces faits sérieusement, on réalise que la lutte des jeunes manifeste une opposition à l'insignifiance de structures vieillies, étrangères, irrationnelles, inadaptées, sources de frustration, de dépersonnalisation et de rachitisme social. On vise une nouvelle forme d'organisation signifiante, où l'ordre dépendrait moins des formes de ségrégationisme et de l'isolement qui en résulte, que d'une participation personnelle des différentes générations au progrès collectif qui redonne à la pensée et à l'action un sens. La lutte de la jeunesse étudiante reflète la recherche d'un sens. Le malaise de notre civilisation et celui de la jeunesse est dû au fait que, dans la société, seule une minorité d'adultes a un rôle significatif et immédiat et que, de plus, elle doit supporter une forte proportion de la population réduite à une inaction injustifiable.

Je me réfère maintenant à une enquête menée par un sociologue de l'Université Laval en 1966 : "L'étudiant de Laval ne se considère pas comme un étudiant, mais comme un futur professionnel ou même comme un professionnel en apprentissage" (4). C'est là, à mon avis, qu'on trouvera l'inspiration pouvant conduire à la solution du problème.

En fait, il faut sortir les jeunes des universités et les intégrer aux professions, pour en faire de véritables professionnels en apprentissage. Ils viendront alors à l'université pour recevoir le supplément de formation et d'information nécessaires à leur état professionnel et pour faire avancer la recherche et la pensée. Intégrée aux professions, la prolongation des études sera sentie comme plus fonctionnelle, nécessaire, urgente, et moins vaine ou insignifiante. On le voit, intégrer les jeunes ou mieux les admettre, cela revient à chasser l'insignifiance; les aspirations et les besoins insatisfaits, au lieu de se transformer en rongeurs d'une société viciée, deviendront des facteurs au service du progrès. Il faut créer des mécanismes nécessaires à cette fin et vite, si l'on veut assurer aux jeunes des possibilités de s'intégrer au marché du travail, sans qu'ils soient menacés par une automation mal assimilée et désordonnée.

L'activité professionnelle deviendra le facteur d'apprentissage, et ce, plus adéquatement. Les études à l'université apporteront le complément à cette formation. Un tel mécanisme social leur permet de s'intégrer plus tôt aux professions, de trouver un sens immédiat à leur apprentissage, à leur activité et à leur existence. Ils se sentiront des citoyens à part entière avec un rôle et un revenu liés à leur profession, au lieu de se considérer comme de jeunes pensionnés par une société anachroni-

(1) **Art. cité**, p. 23.
(2) **Art. cité**, p. 23.
(3) **Ibidem.**
(4) FORTIN, Gérald, **Le Carabin**, septembre 1966.

que. Aussi les corps professionnels, plutôt que de les recevoir comme des importuns à initier et des aides temporaires, verraient en eux des éléments dynamiques de leur propre progrès.

De plus, parce que leur clientèle sera plus intéressée et diversifiée, les universités deviendront de véritables centres de recherche et de formation supérieure, et non pas des foyers de résistance, d'épuisement, de languissement pour des troupeaux de jeunes sans cesse croissants.

Le problème de la gestion se posera autrement : elle ne sera plus le fait d'une minorité de professeurs, de patrons, de technocrates, elle deviendra le fait de tous ceux qui y travailleront, parce qu'aucun groupe ne sera considéré "à priori" comme irresponsable.

Je souhaite qu'on élimine à jamais le statut et même le terme d'étudiant de même d'ailleurs que celui d'enseignant pour le remplacer par les mots de la Charte de Grenoble : "un jeune travailleur intellectuel et un citoyen à part entière de la nation".

La baisse de la proportion des jeunes par rapport à celle des personnes plus âgées constitue une des causes d'inquiétude sur ce que sera la jeunesse de 1985 et un des ressorts de notre action et de notre juste prévoyance. D'autant plus que ce mouvement semble vouloir se maintenir pour un avenir assez prolongé.

Sur quoi nous baser pour affirmer une telle chose? Considérons que la catégorie d'âge 0 à 4 ans actuelle sera la jeunesse, les 17-24 de 1985, et voyons quelques données statistiques.

D'abord le nombre des naissances dans la Province de Québec diminue depuis 1959 année où elles ont été au point le plus élevé. Voici les chiffres fournis par la Division de la Démographie du Ministère de la Santé de la Province de Québec :

1940 —	83857	1955 —	133372
1941 —	89200	1956 —	135884
1942 —	95031	1957 —	141708
1943 —	98744	1958 —	141396
1944 —	102262	1959 —	142383
1945 —	104283	1960 —	137850
1946 —	111285	1961 —	137175
1947 —	115553	1962 —	135000
1948 —	114709	1963 —	133640
1949 —	116828	1964 —	130845
1950 —	119111	1965 —	120807
1951 —	120930	1966 —	109878
1952 —	126416	1967 —	101471
1953 —	128719	1968 —	96822
1954 —	133178		

En 1968 le total des naissances au Québec est donc inférieur à celui de 1943. Ceci nous amène à une première constation : le nombre des jeunes, les 0-4 ans, dans la province de Québec, a diminué sensiblement par rapport aux adultes et aux personnes âgées qui sont en nombre toujours croissant, comme l'indiquent les données suivantes. En 1961, sur une population de 5,259,211 personnes, le Québec comptait 671,256 enfants de 0 à 4 ans. En 1966, sur une population de 5,780,845 personnes, la population de 0 à 4 ans avait baissé à 632,489 selon le recensement du Canada de 1966. Ceci infirmerait donc aussi le tableau prévisionnel du ministère de l'Industrie et du Commerce de la province de Québec qui, lui, prévoyant en 1966 une population de 682, 988 enfants de 0 à 4 ans. Examinons maintenant le tableau suivant et nous verrons comment se comporte la catégorie d'âge 0-4 ans par rapport à celle de 45 ans et plus.

On note qu'en 1966 le nombre des 45 ans et plus tend à s'accroître au point de doubler celui des 0 - 4 ans. Cela s'explique par la diminution des naissances, d'une part, et par l'immigration d'adultes plus nombreux que les 0 - 4 ans, d'autre part; il faut ajouter aussi que la prolongation de la vie avantage les adultes et les personnes âgées.

	1941	1951	1956	1961	1966
0 à 4 ans	353,435	541,524	597,728	671,256	632,489
45 ans +	684,089	863,570	988,648	1,157,198	1,312,932
diff.	330,654	322,046	390,920	485,942	680,443

Voici un tableau intéressant à ce point de vue :

Age médian au décès			
1950		1965	
H	F	H	F
59.8	62.9	66.1	70.4

Les hommes vivaient donc en 1965 en moyenne 5 ans de plus qu'en 1950 et les femmes, 7 ans de plus.

On peut prévoir, à partir de ces tendances, que les 17-24 ans en 1985 — donc, les 0 - 4 ans actuellement —, seront proportionnellement en nombre plus restreint par rapport aux personnes plus âgées qu'ils ne le sont actuellement. La jeunesse pourrait donc s'affaiblir en nombre et peut-être en force pour devenir ainsi l'objet d'un traitement encore plus inadéquat à moins qu'on ne crée tout de suite les instruments nécessaires à son épanouissement social et à l'utilisation honnête de son dynamisme fécond dont la société a tant besoin. A mon avis, une société coupée d'une jeunesse forte et efficace est profondément atteinte de sclérose et ne peut que péniblement se renouveler comme le veut toute vie.

Il reste à souhaiter aussi que les personnes âgées réapparaissent partout dans notre société, fortes des ambitions d'avenir qui leur permettront de mourir moins vite, de redevenir utiles par l'aide qu'elles apporteront aux autres, et de "retourner en... jeunesse!"

III — L'accession de l'humanité à des formes supérieures d'existence

Cette pro-position a déjà été avancée par M. Léon Dion (1). L'auteur proposait comme moyen d'accession à ces formes supérieures d'existence, la participation d'adhésion qui, d'une part serait un remède aux maux actuels de la société et, d'autre part, si nous l'avons bien compris, permettrait de "cesser d'évoluer" pour "se refaire". Ce que nous avons dit jusqu'à présent nous amène à cette constatation : il faut reviser non seulement le système universitaire, mais la société elle-même et les divers organismes qui la composent.

Le concept d'inadaptation va nous permettre d'avancer dans notre démarche. J. Ellul distingue deux sortes d'inadaptation :

> Il faut distinguer une inadaptation positive, féconde, refusant un état mauvais, provoquant une crise vers un progrès, inadaptation des "forts", capables de surmonter la difficulté, puis une inadaptation malheureuse, celle des faibles, qui ne peuvent surmonter la crise provoquée par leur milieu social, familial, de travail (2).

Mais alors, qui sont, parmi les inadaptés, les forts? Qui sont les faibles? Nous croyons qu'il est aberrant que notre société laisse effectivement les droits, les devoirs et les responsabilités sociales aux mains d'une catégorie d'âge dite adulte, qui jusqu'à présent a montré que, seule, elle n'était pas suffisamment forte, dynamique et créatrice pour assumer en toute justice, égalité, équité et fermeté ces charges, ces acquisitions sociales et ces honneurs. A ce point de vue, on peut dire que les adultes sont aussi inadaptés que les jeunes, mais l'inadaptation diffère. Si les jeunes ont parfois montré qu'ils pouvaient cavalièrement et d'une manière irresponsable faire sauter, saboter des institutions ou des acquisitions indispensables à la société moderne, alors qu'il aurait suffi de patience et de logique pour les rendre adéquates, les adultes n'ont pas pour autant montré qu'ils étaient capables de toute évidence de protéger la société ou de la faire accéder à des formes supérieures d'existence.

On a plusieurs signes de cette incapacité ou de l'insuffisance d'une société dominée par des adultes. On a cru opérer un progrès en démocratisant l'enseignement, sans l'accès aux professions. Loin de chercher à rapprocher les individus, pareille société les éloigne par son inertie devant les catégories sociales anachroniques et leurs privilèges. Les mesures de sécurité sociale sont inconséquentes, utopiques, illusoires, parce qu'elles ne corrigent pas les situations : il faudrait aller plus en profondeur et créer un climat de sécurité sociale basé sur la nature humaine et le droit de l'homme de produire et de consommer. On a lié l'accès à la consommation au revenu personnel plutôt qu'au fait d'être ou d'exister en tant qu'humains semblables. Ces exemples montrent l'inadaptation institutionnalisée et font ressortir jusqu'à quel point les issues sont bloquées.

On peut donc avec raison se demander quel serait dans la société l'élément le plus

(1) **Le Devoir**, jeudi, 18 septembre 1969, p. 5.
(2) **L'inadaptation des jeunes, signe d'une société**, in la revue **Economie et Humanisme**, no 180, janvier-février 1968, p. 28.

apte à provoquer cette transformation. L'importance des jeunes ne fait aucun doute et leur inadaptation peut être aussi celle des "forts".

Notre explication viendra à partir de notre connaissance de la "jeunesse psychologique". Nous avons vu que la jeunesse était capable de remettre en question la société. A quoi tient ce phénomène? Le jeune remet en question la société avec profondeur et radicalisme, parce qu'il se remet lui-même en question, profondément et radicalement. Cette remise en question de soi-même l'amène à rejeter un certain nombre de choses : amis, identifications, habitudes, etc., pour en rechercher d'autres. Il se trouve dans une phase intense d'auto-création en même temps que dans une forte disposition au changement et à la création. Ce qui fait que le 17-24 ans est à mon avis plus disponible au changement que l'homme d'une autre catégorie d'âge, c'est que son appétit d'imitation et d'identification spontané est doublé d'une démarche rationnelle de recherche pour s'identifier et changer. Il en résulte une plus grande possibilité de changer, une plus grande plasticité, et c'est à ce titre qu'il peut devenir un facteur dynamique et actif dans la société.

Je ne peux pas admettre que le jeune soit considéré comme inadapté; je crois qu'il est tout à fait logique avec son état intérieur de remise en question et de disponibilité. Le seul concept d'inadaptation ne satisfait pas pour rendre compte intégralement de son état et de son agir. Ce qu'il faut voir, c'est sa disponibilité, la capacité de se renouveler, de remettre en question sa "seconde nature", n'acceptant pas qu'elle soit un pur "dictat" de son milieu culturel et social. Actuellement, il refuse aussi la domination, l'esclavage de l'automation ou des maîtres au service des machines.

La relation actuelle entre le jeune et la société peut se ramener au jeu d'un système de quatre facteurs; deux sont à prédominance sociale : le facteur sollicitation — frustration et le facteur excès d'information — absence de communication (1), et deux sont à prédominance structurale : le facteur disponibilité — résistance et le facteur ouverture — contestation.

Le facteur sollicitation — frustration.

Comme l'écrit J. Ellul, "le jeune, – comme chacun, mais plus que chacun –, est soumis dans notre société à un excès de sollicitations, auxquelles il ne peut faire face et pour lesquelles on ne lui donne aucun moyen de réponse" (2). Sollicitation de consommation de multiples biens nouveaux destinés à toute la société, mais aussi biens spécifiques dont la consommation lui est à peu près réservée. Sollicitation à consommer plus qu'il n'en a les moyens, d'où le "ressentiment de ne pouvoir consommer tout ce qu'il a à consommer" (3). Il y a aussi la pression de la publicité. L'érotisation générale est une autre sollicitation par l'érotisme sexuel, l'exaltation du désir et sa justification. Ne pouvant assumer une telle situation au même degré que les autres membres de la société, "il est alors livré à toutes les pulsions, qui ne sont même plus les siennes, mais celles de cette société, par conséquent cumulant le double inconvénient de la conformisation et de l'incohérence" (4). Ceci est vrai pour toutes les formes de sollicitation, d'où résultent la frustration et les multiples comportements adoptés par les jeunes : dégoût, agression, aberration.

Le facteur excès d'information — absence de communication.

"Le jeune est pris, – comme nous tous –, dans un flot d'informations diffusées par les mass-media" (5). Informations multiples, variables, renouvelées, en bloc et constantes. Assailli, surchargé, il a la réaction de se retrancher, "de rejeter en bloc toutes ces informations, refus du politique par exemple" (6). Le même auteur poursuit :

> La multiplicité des informations transmises par ces moyens entraîne un blocage dans la capacité à s'informer et une dispersion de la communication humaine vraie (7).

Cette absence de communications humaines vraies provient "du style de vie même qui est proposé avec, d'une part, la trop grande quantité de contacts possibles et, d'autre part, la rapidité de chacun de ces contacts" (8). La rupture se trouve à un pas, et il est souvent franchi.

(1) Nous développons ici une idée de J. ELLUL, **art. cité**, p. 33.
(2) **Ibidem.**
(3) **Ibidem.**
(4) **Ibidem**, p. 33.
(5) **Ibidem**, p. 34.
(6) **Ibidem.**
(7) **Ibidem.**

La seconde catégorie de facteurs est surtout d'ordre structural, c'est-à-dire qu'elle provient de la nature spécifique, de l'organisation psychologique et des dispositions du 17-24 ans.

Le facteur disponibilité — résistance.

La jeunesse n'est pas sans souffrir de la situation que nous avons décrite jusqu'à maintenant. Car au fond, elle est disponible : elle est disposée à répondre à l'appel d'autrui, aux événements, et même à prévenir ces appels et ces événements. J'en veux pour preuve sa fureur de vivre, sa passion d'être pleinement, et sa grande sensibilité aux valeurs humaines. Mais il y a la résistance ou l'apathie. Disponible, elle se refuse : "l'effort qu'on lui demande est trop grand pour entrer dans cette société. Le prix à payer est ressenti comme trop élevé", écrit J. Ellul qui poursuit :

> Il n'y a pas un refus de "la société" ou de "la morale" mais plus exactement d'une certaine façon de vivre, qui paraît rigoureusement imposée, à laquelle il semble impossible d'échapper et qui exige à la fois des efforts et des adaptations qui excèdent ce que le jeune estime pouvoir faire ou donner (1).

C'est à ce moment qu'apparaît la résistance. Celle-ci est amenée par le refus de choses perçues comme aliénantes, uniformisantes, déracinantes. D'ailleurs les jeunes n'ont pas inventé la résistance. Pensons à celle des adultes qui sont dans les positions stratégiques et s'abritent souvent derrière la bureaucratie et les machines pour refuser tout changement et tout partage des responsabilités.

Le facteur ouverture — contestation.

Ce facteur a une double dimension. Les jeunes possèdent, nous l'avons vu, une bonne part d'indétermination intérieure qui les amène à pouvoir se remettre souvent en question, à être disponibles au changement, malgré d'indiscutables traits de résistance au changement, comme un certain formalisme, par exemple. Cela ne les empêche quand même pas de voir dans ce monde technicisé, une possibilité d'ouverture à d'infinies possibilités grâce à la capacité que la technique a d'affranchir l'homme, de lui donner une puissance inégalable, illimitée. Ces perspectives sont complétées par d'autres qu'on n'imagine pas encore, qui n'ont pas encore été projetées, inventées. L'aspiration illimitée au bonheur couve là-dessous.

Or, ce sont ces perspectives illimitées qui deviennent indirectement l'objet de leur contestation du monde actuel, car ils sentent qu'ils perdent de plus en plus prise sur les choses. La démesure, la discordance entre ces perspectives et l'homme sont tragiques pour eux et font naître leur insécurité. Alors ils se retournent vers des modes de vie sécurisants, trouvant dans un nouvel art de vivre commun à ceux de leur âge, une place pour eux, un monde à eux.

Si l'on réussissait, me semble-t-il, à modifier la situation actuelle par une véritable structure d'entrée, d'admission et d'adhésion favorable aux jeunes, on obtiendrait une modification de ces facteurs qui ferait augmenter le dynamisme de notre société pour accéder à des formes supérieures d'existence.

Je trace ici quelques jalons de ces modifications. La sollicitation mieux faite, moins insistante, diminuerait la frustration et aboutirait à l'échange. L'information dosée, répartie, perdrait ses effets de blocage et, à travers un dialogue effectif, permettrait la communication. La disponibilité plus intelligente, au lieu d'aboutir à la résistance vis-à-vis des incompréhensions et de l'incertain, amènerait l'engagement et la participation. L'ouverture, au lieu d'introduire des idées discordantes, des éléments perturbants, de la contestation, aboutirait à la progression. On se retrouverait avec les quatre facteurs suivants :

> Sollicitation — échange, concertation, puissance.
>
> Information — dialogue, communication.
>
> Disponibilité — engagement, participation.
>
> Ouverture — progression.

Ne serions-nous pas au seuil d'une nouvelle société? La société qui s'instaure présentement est, selon Etzioni, une société active franchement contraire à la domination. "Etre actif, écrit-il, c'est être informé, engagé, plein de puissance". Voici la description de la société active où nous retrouverons en pratique les quatre facteurs nouveaux que nous venons d'identifier :

> On n'atteint pas à un plein rendement de l'orientation active par une restructuration aléatoire des modèles sociaux, mais par

(1) Ibidem, p. 34.

la production d'une combinaison proportionnée de tous ses éléments et par un agrandissement du cercle de ceux qui participent à cette orientation. L'orientation active comporte trois composantes majeures : un acteur conscient et informé, un ou plusieurs buts qu'il s'engage à réaliser et l'accès au levier, – ou pouvoir –, qui permet de réajuster le code social. – Nous répétons que le moi actif comme une norme n'est pas un individu, puisqu'un homme seul est généralement incapable de transformer les collectivités, mais une association de personnes qui solidairement stimulent leur groupement social et de cette façon transforment leur vie collective et leur moi individuel –.

Sans conscience, les personnes agissant collectivement méconnaissent, ignorent leur identité, l'action qu'elles exercent, leur capacité d'agir, et leur pouvoir; elles sont passives comme un géant endormi. Sans engagement vers un but, l'action manque de direction et dérive tout simplement. Sans puissance, la conscience la plus pénétrante et la plus vivement concentrée ou l'engagement le plus résolu ne produira pas plus d'action qu'un train déraillé . . .

L'homme actif est quelqu'un qui sait se dominer; chacune des composantes de l'orientation active l'exige. Connaître, c'est différer l'action jusqu'à ce que l'information soit recueillie et traitée. Etre engagé, c'est déplacer les récompenses en faveur d'une plus haute réalisation de buts. Mettre de la force pour l'activation, verrons-nous, c'est l'utiliser à l'intérieur de limites déterminées et en vue de valeurs partagées, et non uniquement personnelles. Parce que chacune de ces composantes entre, jusqu'à un certain point, en conflit avec les autres, la contrainte devient un préraquis d'une combinaison bien équilibrée. La spontanéité et le contrôle de soi ne sont pas nécessairement incompatibles : un gain dans l'expression de soi authentique équivaut souvent à un gain dans le contrôle de soi, tout autant pour la personne que pour la société (1).

Une telle société suppose un niveau de réalisation de l'homme jamais atteint jusqu'à présent. Un homme différent de celui d'aujourd'hui, ayant atteint un niveau supérieur de rationalité et d'effectivité pour qu'il puisse être à la hauteur du développement technologique et jouer son rôle propre dans la société, et non pas être un fardeau à porter. Cet homme atteint un niveau de sécurité matérielle suffisant pour être libéré de la quotidienneté des soucis; il sera socialisé au point de savoir que l'intérêt supérieur implique qu'on y mette du sien, qu'on se concerte, qu'on assume aussi la technologie, et non sa destruction.

La participation se présente alors comme une condition à l'aménagement humain de la terre. L'homme en a besoin et ses organisateurs aussi : le gouvernement, la paroisse, l'école, l'université, etc. C'est à ce point nécessaire que si les jeunes la refusent, les adultes devront la créer pour eux, montrant par là qu'ils ont franchi un stage de l'adaptation et sont passés à un niveau supérieur. Ainsi peut-être joueront-ils effectivement le rôle qu'ils se croient, par leurs capacités propres, aptes à jouer.

Conclusion

On s'attend maintenant à la conclusion que je vais présenter. Il ne s'agit pas de proposer l'assimilation ou l'intégration des catégories d'âge. C'est d'une autre manière qu'il faut voir les choses. La séduction ou la consécration mythologique seraient à mon sens des procédés extrêmes tout aussi déplorables pour arrêter la fuite ou la démission, l'agressivité ou la provocation. C'est par la relation interpersonnelle d'échange que va se faire la transformation de la société et son accession à une nouvelle forme d'existence. En même temps, elle permettra au jeune d'assumer son rôle social véritable, de prendre des initiatives, de s'engager, spontanés, originaux et spécifiques.

Cette forme de relation ne doit pas s'en tenir au niveau verbal. Elle est du domaine de l'agir et engage des existants à vivre ensemble, à se côtoyer, à produire, à s'aider et à progresser. Elle est donc une "praxis", c'est-à-dire un ensemble d'activités visant à transformer l'organisation sociale en un projet collectif, capable d'unir ce qui est divisé et objet de ségrégation; de là vient l'idée de participation personnelle au progrès collectif.

C'est dans l'association, la coalition, la participation que se fait cette praxis. Au lieu

(1) **The Active Society**, p. 4 et 5. Traduction personnelle de l'auteur.

d'être une dialectique déstructurante, elle est un mouvement de rapprochement et de cohésion qui tient compte des aptitudes, des qualités, des goûts et des traits des personnes. Cependant, la cohésion n'est pas l'absorption par une société globale, car ce serait vraiment payer trop cher pour la marchandise offerte actuellement.

1985! Est-ce que les jeunes étudiants auront des droits, des devoirs et des attitudes de plus en plus identiques à ceux des adultes au point de menacer leur spécificité? J'espère que non et que la société veillera à ce qu'ils continuent comme tels de former un agent stimulant, dynamique, dans une société qui aura éliminé la ségrégation des âges, mais qui n'aura par uniformisé dans la banalité les hommes et les générations.

Mes pro-positions, on le voit, ne sont pas de simples phrases, des énoncés logiques. Ce sont des faits que j'ai proposés sous leur double aspect actuel et prospectif. Ce sont donc des positions tournées vers le futur, des lignes de force et peut-être même des conditions d'avenir.

7 - La responsabilité socio-culturelle des étudiants

par Marc Babin (*).

Un regard rapide sur la situation actuelle du Québec et des Québécois nous fait vite penser que l'avenir de notre nation est directement rattaché au phénomène de l'éducation dans la province, tant du côté technique que culturel.

Depuis le début de son histoire, jusqu'à la réforme en cours de l'éducation, le Québec a toujours été en retard sur les autres nations occidentales; soit à cause d'une pauvreté culturelle, — il va de soi qu'une nation jeune peut avoir un folklore dès ses débuts — soit à cause de la mentalité "rurale" dans laquelle on l'a emprisonné presque sciemment...

Aujourd'hui, tout ceci tend à être renversé. La création d'un ministère de l'Education, — en plus de celui des affaires culturelles —, a apporté bien des transformations au sein des institutions scolaires traditionnelles administrées et gérées jusqu'à ce moment par le clergé. En plus, plusieurs nouvelles institutions et écoles ont été créées; la plus récente est l'Université du Québec. Tout ceci démontre comment le Gouvernement prend peu à peu en charge l'éducation au Québec, entraînant ainsi tous les individus dans un mouvement d'acculturation. Il est facile de se rendre compte combien l'éducation est devenue la question-clef au Québec, comme partout ailleurs, et que l'avenir des Québécois, individus ou nation, dépend directement de cet avenir "éducatif"... Par conséquent, les Québécois seront demain ce que nous en aurons fait dès aujourd'hui par le mode d'éducation en vigueur en 1970. Si l'on analyse sommairement la jeunesse actuelle, tout semble évoluer vers une atmosphère "d'individualisme et d'ouverture au monde", d'une part, et vers un désintéressement des valeurs "du système" et un acharnement contre tout ce qui est traditionnel ou pré-établi, d'autre part.

Ce sont là, à notre avis, les aspects les plus fondamentaux à considérer dans le présent, pour envisager l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir (1985).

Nous pouvons maintenant prévoir, non sans difficulté, dans un esprit prospectif, qu'en 1985, les étudiants et les jeunes en général, auront acquis les droits suivants :

1 - Le droit à une éducation solide et adaptée à chacun.
2 - Le droit absolu à la participation sociale et à la prise des décisions.
3 - Le droit de choisir :
   a. le mode d'acquisition du savoir,
   b. les buts de l'éducation,
   c. l'utilisation du savoir...

Le droit de recevoir une éducation solide et adaptée à chacun signifie que le jeune étudiant pourra exiger de ses aînés ou de la société québécoise, une formation complète à la mesure de ses aptitudes et de ses goûts personnels. Ceci découle directement du principe que chacun a le droit d'être situé au même niveau culturel que ceux de son entourage et qu'il ne doit pas y avoir d'inégalité dans l'ordre de l'éducation chez-nous, surtout dans le contexte post-industriel que nous vivons déjà.

C'est pourquoi, il faut s'attendre à ce que la réforme de l'éducation au Québec ne s'achève pas d'ici quelques années, mais plutôt à ce qu'elle soit "permanente", du moins en ce qui concerne les structures qui la soutiennent actuellement. Les étudiants, par définition, voudront toujours recevoir une forme nouvelle d'éducation, adaptée à eux-mêmes et à leurs besoins : étant donné l'évolution constante de la société et les transformations sociales, les besoins des jeunes changent constamment.

Un droit plus fondamental que celui-là, et qui l'englobe par son importance, caractérise l'étudiant de toute époque, sans qu'il soit pour autant toujours respecté, et ce, à cause de nombreux facteurs "secondaires", c'est celui de décider, de choisir et d'user des droits qu'il veut exercer dans la société et de la façon dont il veut les exercer. C'est donc le droit fondamental à la liberté individuelle, dont il s'agit ici : principe depuis si longtemps connu mais bafoué sous toutes sortes de prétextes! Point n'est besoin d'expliciter davantage.

Le droit absolu à la participation sociale et à la décision.

De plus en plus, l'étudiant s'engage lui-même dans la société, qu'il rejette aujourd'hui

(*) BABIN, Marc. Etudiant en Psychologie, Université du Québec, Trois-Rivières.

à cause de ses déficiences flagrantes, devenant ainsi un élément permanent de contestation, de remise en question et aussi un dynamisme re-créateur qui veut participer avec des idées neuves à la construction d'une société plus belle et plus juste.

Dans les questions scolaires, mais aussi en les débordant largement, l'étudiant agira d'une façon socialement active et aura un pas à faire dans presque toutes les démarches de cette société de 1985, par une voix, une opinion à émettre ou une volonté plus ou moins précise à exprimer. En effet, puisque les étudiants font partie de cete classe privilégiée qui n'est pas prise dans l'engrenage du "gagne-pain pour la famille", sans pour autant n'avoir aucune préoccupation monétaire, il ne sont pas gênés dans leur action sociale ou politique, dans lesquelles ils peuvent s'engager totalement.

La masse étudiante peut se permettre de penser, d'idéaliser et d'inventer, d'imaginer une nouvelle forme de société, d'en imposer l'idée et ainsi d'agir sur les consciences, sur la société entière et de provoquer des changements et des améliorations : "c'est la décision".

Nous croyons, en fait, qu'il y aura trois classes dans la société québécoise en 1985 : les dirigeants, politiciens, patrons d'entreprises et administrateurs de toutes sortes; la classe moyenne des travailleurs, la masse populaire petite-bourgeoise; et enfin les étudiants.

Nous ne nous attarderons pas aux droits légaux et civils qui sont à notre avis, tout à fait secondaires et ne sont d'aucune manière reliés au sujet de cette recherche.

Le droit de choisir

L'ère du dogmatisme est terminée. Avec l'avènement de l'individualisme et des moyens innombrables de communication, il n'est plus possible de forcer les gens à agir selon une règle établie, encore moins selon une hiérarchie de valeurs toute faite. Une génération nouvelle naissant à chaque instant, il ne sera plus possible de construire une belle petite société et de "s'asseoir sur ses lauriers". à chaque instant, elle sera remise en question et devra être renouvelée.

C'est précisement pourquoi l'étudiant de 1985 aura le droit de choisir. Il n'aura pas la chance de recevoir "tout cuit dans le bec" comme ce fut le cas pour nous ou nos prédécesseurs. Il aura à construire lui-même ce qu'il veut, à partir de sa propre personnalité, il devra la former par lui-même; les autorités paternalistes et bienveillantes ne seront plus là pour lui souffler les réponses à l'oreille, il devra se former lui-même, sans l'aide des supérieurs. Ceci comporte évidemment le désavantage d'isoler l'individu du sentiment de sécurité auquel nous avons été habitués jusqu'ici grâce au régime d'autorité directive que nous subissions.

C'est l'étudiant lui-même qui choisira son mode de connaissance, son rythme d'apprentissage et l'orientation de ses études, non plus l'orientation que la société lui indiquera sous prétexte de besoins urgents... L'université ne sera pas le puits, dans lequel la société va refaire ses effectifs ou sélectionner son personnel de main-d'oeuvre. L'université est appelée à jouer un rôle beaucoup plus déterminant dans la société. Elle aura comme tâche, entre autres, de produire le savoir et de gérer les changements de la société. C'est pourquoi l'étudiant aura un grand rôle à y jouer puisqu'il sera le premier à être dans le monde du savoir et en sera l'élément dynamique capable de communiquer le courant à tout le reste du monde.

C'est là aussi que l'étudiant exercera son droit de choisir et qu'il prendra une décision déterminante pour la société. Soulignons que tous ces droits commandent certains devoirs que nous allons énumérer, les complétant par quelques brèves explications.

Les devoirs des étudiants de 1985

Nous croyons que l'étudiant de 1985 aura des devoirs et des obligations qui, en engageant sa conscience professionnelle d'étudiant, seront bien spécifiques et rattachés à ses droits.

Ainsi, à son droit absolu de participer aux décisions de la société, l'étudiant aura

– à s'engager lui-même, librement, et totalement dans le processus de l'éducation et de sa socialisation, selon un mode qu'il aura à choisir,

– à participer activement et à contribuer à tout ce que sa compétence lui permet d'offrir à la société, ce qui exige beaucoup au départ,

– à développer son esprit et sa conscience, témoigner de son honnêteté, de son désintéressement et de sa loyauté envers la collectivité dont il fait partie et envers les individus qui l'entourent,

– à avoir le désir profond et la soif de saisir tout ce qui se présente à lui pour en re-

tirer le meilleur possible", de vivre intensément sa vie d'étudiant, qui n'est pas une préparation à la vie future, mais bien une vie en elle-même; et enfin,

—à s'ouvrir au monde, au cosmos par de multiples moyens que les anciens appelaient l'expérience, et qui lui feront découvrir la vie.

Ce n'est qu'à ces conditions que la participation de l'étudiant aux décisions et à la vie sociale, scolaire ou non, sera valable et authentique. Ce sont des devoirs de tous les temps, mais ils seront encore plus pressants en 1985 puisqu'il n'y aura pas d'autre issue pour l'individu que le chemin de la participation, et ce n'est pas une voie fermée à l'avance, car tout y est à refaire et à créer.

A son droit de choisir, correspond le devoir de "savoir quoi choisir et comment le choisir" et celui d'être conscient des raisons de son choix. Il devra avoir la volonté de se connaître lui-même et de se situer constamment en face de la réalité sociale de son temps.

L'étudiant de 1985 sera le seul élément contestataire, ou presque, et pour cette raison, il devra être conscient des failles de la société et devra vouloir y apporter ses idées, sa soif d'amélioration et ses ambitions dynamiques tout en reconnaissant ses limites; il devra aussi développer son sens de la création et du renouvellement.

Enfin, à son droit de recevoir la meilleure éducation possible et adaptée à sa personnalité, l'étudiant devra se servir de tous les moyens à sa disposition pour parvenir à une éducation et à un apprentissage de base dont il a besoin pour sa formation personnelle; il devra être en mesure de profiter de sa situation et d'en faire profiter les autres selon une conscience toujours renouvelée et adaptée à la réalité du Québec et du monde.

L'étudiant aura le devoir de tenter d'améliorer lui-même le système dans lequel il sera engagé; c'est là une des tâches importantes de l'étudiant de 1985, puisque c'est le seul but de la contestation permanente par laquelle la société est constamment réorientée et poussée vers la perfection sociale et l'évolution culturelle.

Il lui faudra acquérir une culture très vaste, nécessitée par le besoin de s'adapter au monde dans lequel il vivra : monde où il ne sera pas nécessaire de tout savoir par coeur, mais où il sera capital d'être cultivé afin de ne pas rester prisonnier d'un seul domaine intellectuel. L'esprit de synthèse sera de rigueur, dans ce monde où l'éducation trop spécialisée et la très grande diversité des sciences ne permettront pas à l'individu d'acquérir un esprit critique assez large et un sens de la vision globale vraiment approfondie.

En 1985, plus encore qu'aujourd'hui, les jeunes auront donc des devoirs et des obligations plus exigeants qui provoqueront l'engagement de toute la société puisqu'ils auront participé aux décisions qu'elle prendra. Ils auront la responsabilité de leur personne et de leurs décisions. Ils auront enfin, plus qu'aujourd'hui et plus que jamais, l'entière responsabilité de leur vie et de leur avenir.

Les attitudes des étudiants de 1985 envers la société et les adultes

Jusqu'ici, les attitudes humaines se sont révélées les plus imprévisibles et les plus difficiles à comprendre. En effet, comment prédire les mentalités, les modalités des comportements de personnes qui ne vivront que dans quinze ans? Nous avons déjà de la difficulté à situer nous-mêmes notre propre comportement avec toutes les complexités de la vie sociale et des relations interpersonnelles.

Indéniablement, ils nous jugeront, comme nous avons jugé nos prédécesseurs sur ce qu'ils ont laissé. Ils nous trouveront peut-être refoulés, hypocrites et égoïstes... Ils auront raison. De toute façon, ils riront de notre technique avancée et de nos sciences ridicules : peut-être auront-ils marché trois fois sur la lune avant l'âge de vingt ans!

De toute façon, ils seront beaucoup plus sensibilisés à tous les événements mondiaux grâce aux innombrables moyens de communication beaucoup plus perfectionnés dont ils disposeront quotidiennement au cours de leur vie. Les communications humaines deviennent dès aujourd'hui plus importantes et plus prometteuses parce que plus perfectionnées, le problème des distances et du temps est presque résolu.

A cette extrême sensibilisation vont évidemment se rattacher des attitudes susceptibles d'une grande ouverture d'esprit et peut-être aussi d'un intérêt général pour tous les domaines. Nous croyons cependant qu'il y aura une poussée vers l'individualisme car le courant actuel est orienté et centré sur l'individu, ses aspirations personnelles et ses besoins spécifiques, et

non sur la collectivité ou sur la société en général. Le fort courant de pensée actuel n'est plus porté à s'appuyer sur des principes généraux mais plutôt sur des arguments défendant la liberté individuelle et les droits personnels. Peut-être qu'en 1985 tout aura encore changé, mais quoique quinze ans ne soit pas une période courte, si l'on considère la rapidité avec laquelle se fait l'évolution actuelle, nous ne croyons pas que les mentalités se transforment si vite et si radicalement qu'on le laisse entendre habituellement... Il faut, cependant, s'attendre au Québec à une révolution, au sens déchirant du terme; on peut déjà en déceler les principaux symptômes dans les manifestations nombreuses et quasi violentes, les tensions qui surgissent et s'effondrent trop rapidement, les solutions de demi-mesure qui sont apportées aux problèmes, l'instabilité des gouvernants, leurs erreurs flagrantes. Nous ne pouvons cependant en déterminer les conséquences pour le Québec. Et nous n'avons pas encore touché aux problèmes mondiaux...

En ce qui concerne l'étudiant de 1985, s'il ne se trouve pas lui-même une raison d'être, il est condamné à exister et à mourir l'esprit plein et le coeur vide... Il lui faudra, comme à tout homme, une motivation bien personnelle et non pas imposée ou suggérée par les média ou la publicité qui ne cesseront certes pas de prendre de l'importance et qui risquent, d'ici l'an 2000, avec les développements de la psychologie, d'en imposer à tous plus qu'on ne l'imagine, et peut-être pas toujours dans le sens espéré... il y a là des faits qui pourraient s'avérer très néfastes dans l'avenir si personne ne s'y intéresse intensément.

Nous pourrions décrire plus longuement les attitudes futures que les étudiants québécois pourraient adopter en 1985, mais ce ne serait que de la spéculation si l'on ne comprend pas que l'homme, en fin de compte, est libre, et que, par cette liberté qui le rend maître de lui-même et par la science qu'il acquiert et qui le rend maître de la nature peu à peu, il peut toujours changer la face du monde. Il l'a changée déjà. Cependant, les conséquences de ces transformations pourraient ne pas être à son avantage.

Enfin, il y a l'évolution des religions qui semble apporter un aspect nouveau à la question de l'attitude de l'homme de 1985 et à l'étudiant en particulier. Jusqu'ici, les religions ont toujours été axées sur une ou plusieurs divinités célestes inaccessibles à l'homme et idéales desquelles l'homme tentait de se rapprocher avec peine et sans succès. Depuis quelque temps, la religion semble revenir sur terre et se centrer sur l'homme et sur ses créations. Il se produit une forte humanisation des phénomènes actuels et l'homme croit en l'homme, en lui-même et en lui seul. Ce courant va de pair avec l'individualisation des valeurs morales et sociales de notre époque. Et ce sont là les deux courants de pensée les plus importants de notre époque et de celle qui va lui succéder... Jusqu'où ira cette poussée religieuse et individualiste au Québec? C'est la question fondamentale qui se pose au moment précis où nous croyons pouvoir prédire les attitudes humaines de 1985. Nous nous demandons en fin de compte : Comment l'homme futur vivra-t-il et pour quels motifs agira-t-il? C'est ce qui déterminera ses attitudes.

La spécificité des adultes et les étudiants de 1985

A la fin de cette communication, il nous reste un point concret à éclaicir : celui de la "spécificité des adultes".

Je crois que ce phénomène n'existera plus ou sera réduit de beaucoup.

De plus en plus, l'étudiant québécois en particulier, mais le jeune en général, a son mot à dire dans la société et fait valoir son point de vue sur tout ce qui le concerne directement et aussi sur tout ce à quoi il s'intéresse; cela représente un vaste champ d'action, car on sait combien le jeune a soif de tout savoir, de tout connaître et de toucher à tout...

Déjà, nous pouvons observer que les parents en particulier n'ont plus sur leurs enfants les mêmes droits qu'auparavant. Ils ne choisissent plus, pour eux, la profession future, la conjointe parfaite ou le mari idéal, le style de l'habillement et la longueur des cheveux. Au Moyen-Age, cela se pouvait, maintenant plus! Et demain moins encore!

C'est ce TRIPTYQUE : autorité - expérience - sagesse des adultes que nous voulons cerner ici. En fait, l'adulte était le symbole de l'autorité, et le jeune était le symbole de la soumission, de l'inexpérience et de la légèreté. Aujourd'hui apparaît la crise "anti-autorité"; elle n'a pas encore éclaté mais ce n'est assurément qu'une question de temps.

L'adulte perd graduellement son prestige de "sagesse incarnée" et son assurance en face de l'explosion de la jeunesse qui s'affirme avec impétuosité et qui impose ses volontés à l'adulte; celui-ci, se sentant dépassé par les événements, ne peut plus s'adapter à la situation nouvelle. L'aspect "anti-ordre-établi" qui caractérise une partie très active de la masse étudiante vient menacer la position stable et sécurisante de l'adulte et se trouve à la source de la révolution sociale qui se produit au Québec, comme partout ailleurs dans le monde.

Tout cela fait que la spécificité de l'adulte, que l'on pourrait décrire par les mots de sagesse, sérieux, maturité et autorité, est menacée de disparaître simplement parce que les adultes n'ont plus cette autorité qu'on leur a toujours attribuée. Si l'on pense au courant de co-gestion des milieux scolaires par les étudiants, les professeurs et les administrateurs, mouvement qui s'est implanté un peu partout, puis au courant actuel d'auto-gestion des collèges et des universités par les communautés scolaires, on ne peut s'empêcher de prévoir une participation plus grande encore des jeunes à l'élaboration des politiques de l'éducation de la province et même, à la priorité de leur point de vue sur les questions de l'éducation. Et ce n'est qu'un des domaines où les étudiants s'affirment aujourd'hui, il faut prévoir que cette intégration, ou cette infiltration est appelée à s'étendre à plusieurs niveaux prochainement.

Dans une optique prospective nous pouvons affirmer que les étudiants ne constitueront plus une classe à part dans la société, parasite ou "non-productive". Ils représenteront plutôt les éléments dynamiques commandant l'évolution et stimulant les forces agissantes et constructives de la société à une plus grande culture, à une science plus vaste et à un niveau d'éducation plus élevé. Ils seront engagés et intégrés dans le processus social, tant dans l'administration que dans le fonctionnement, et cela, à un degré tel qu'ils auront une très large part dans les décisions gouvernementales. De ce fait, ils porteront des responsabilités égales à celles des adultes et, en ce sens, ils menaceront leur spécificité actuelle.

Enfin, l'aspect de l'expérience, à propos de laquelle les adultes voudront toujours avoir le dernier mot, nous semble peu à peu perdre de l'importance; avec le niveau d'instruction des étudiants de 1985, il sera peu opportun de privilégier l'expérience, puisqu'avec les progrès constants, surtout en science et en technologie, personne n'aura plus le loisir de parler d'expérience; tout changera si vite que personne ne pourra se familiariser assez longtemps avec les nouvelles découvertes et acquérir ainsi ce qu'on appelait habituellement : "l'expérience" ...

Seul l'âge différenciera les individus et, à mesure que l'on avance, c'est là une différence de moins en moins apparente ... Certes, il est pénible de perdre du prestige, mais il n'est pas normal d'en jouir au détriment d'une grande partie de la société, et c'est pourquoi il est probable qu'en général, les jeunes atteindront le même niveau social que les adultes. Ce que, de fait, la société de 1985 ne regrettera pas!

Ces quelques considérations prospectives nous amènent à poser certaines questions fondamentales : "Est-ce que le sens de l'évolution technologique est le même que celui de l'évolution sociale; et sinon, qu'arrivera-t-il? Toutes ces visions du futur sont-elles valables?"

C'est pourquoi, nous estimons que l'EDUCATION est la valeur prioritaire à développer et cela dans tous les domaines possibles en prenant soin de l'adapter constamment aux circonstances et aux besoins ... du Québec, sans pour cela en rendre les étudiants esclaves. Il s'agit donc, dès aujourd'hui, de pousser la recherche à fond et non pas de bourrer les esprits de sciences; il faut plutôt leur apprendre à utiliser des connaissances, à se servir de leur esprit, non pas comme d'une boîte à sciences, mais bien comme d'un outil de travail. Cette attitude n'est pas encore bien implantée au Québec, semble-t-il.

Dès aujourd'hui, il faut fournir à tous les étudiants les moyens de s'épanouir dans leur domaine et de s'ouvrir à tous les autres domaines de la science et de la recherche pour qu'ils s'intéressent déjà à pousser à fond leur soif de sciences et d'approfondissement, afin de la mettre à profit pour eux, et pour la société québécoise.

8 - *Je suis un étudiant amorphe*

par Gilles Légaré (*).

Je suis un étudiant amorphe . . . : du moins c'est ainsi qu'on me considère, moi l'étudiant dégénéré, moi le mouton noir de la jeunesse, qui n'ai pas le courage de contester, de marcher dans la rue en lançant des objets et en proférant des menaces à l'endroit des responsables de cette société, de ce système pourri que je dois subir.

Je suis un étudiant amorphe, moi, qui ne veux pas participer à l'occupation des locaux scolaires, qui ne veux pas boycotter les séances d'étude de la Commission Gendron.

Je suis un étudiant amorphe, moi le traître, qui comme 32% de mes confrères universitaires, accepte sans mot dire d'être traité comme un numéro par les centrales administratives de l'Université, moi l'infâme, qui n'ai voté qu'une seule fois lors des consultations de l'A.G.E.L., et ce, afin de hâter son abolition.

Je suis un étudiant amorphe, moi, qui croyant avoir découvert la compagne rêvée, me suis marié, comme quelques-uns de mes malheureux confrères et consoeurs, et dois maintenant utiliser le peu de vigueur que me laisse la poursuite de mes études à subvenir aux besoins de ma petite famille, plutôt qu'à participer à des "sit-in" et des "teach-in".

Nous sommes des étudiants amorphes, nous les 20% de la gent estudiante universitaire qui avons accepté la contrainte du mariage plutôt que la liberté de la contestation.

Nous sommes des étudiants amorphes, nous les 79.27% des étudiants de l'Université Laval qui ne demeurons pas au campus, et qui, par conséquent, ne pouvons pas participer régulièrement aux activités estudiantes.

Nous sommes des étudiants amorphes et des traîtres à la cause, nous les 56% des étudiants de l'Université Laval qui pensons être considérés en adultes par les responsables de l'université.

Nous sommes des étudiants amorphes, nous, qui dans une proportion de 40.36% reconnaissons avoir assez d'influence sur les décisions prises par les responsables de l'université.

Nous sommes des étudiants amorphes, nous les 82.91% de la masse de l'Université Laval, qui loin de contester les professeurs et les cours actuels, déclarons être satisfaits de nos relations avec les professeurs et de la qualité de l'enseignement.

Nous sommes des étudiants amorphes, nous les lâches qui ne formons en fait que 82.16% de la population estudiante, qui n'avons jamais, ou peut-être seulement une fois, participé à une manifestation publique pour appuyer une demande ou une revendication.

Ces constations me font me découvrir tout autre qu'un être amorphe et ma position énergique peut aisément faire pâlir les 20% de mes confrères manifesto-contestato-prophéto-pseudo participants!

Devant ces chiffres, je me demande pourquoi les autorités scolaires législatives, économiques et sociales attachent tant d'importance à cette minorité au point de mettre l'accent sur des déclarations prônant le dialogue, la participation, la cogestion, etc., alors que de telles tentatives ne pourront être prises en considération sérieuse que dans un avenir fort éloigné.

Alors, pourquoi ne pas voir les opinions d'autres personnes sur ce que représente la jeunesse, par exemple celle de Monsieur François Misoffe, ministre de la jeunesse, en France :

> De plus en plus, le jeune se considère comme "citoyen du monde", citoyen d'un monde "en mouvement, en devenir".
> Cette adéquation à "l'esprit du temps" entraîne chez le jeune d'aujourd'hui la volonté méfiante ou une certaine indifférence aux idéologies considérées comme "démystifiantes" à l'égard de certaines "valeurs en soi". Ces "valeurs", nous les retrouvons sous la forme de valeurs "associées" à des réalités concrètes qui servent de supports aux aspirations fondamentales des jeunes.
> Parce qu'ils recherchent à travers des réalités concrètes et matérielles l'accès aux valeurs fondamentales, les jeunes ne sont guère sensibles aux raisonnements abstraits et aux grandes déclarations.

(*) LÉGARÉ, Gilles, Etudiant, Licence en Pédagogie, Université Laval

Pour eux, les actes ont une grande signification (1).

Si l'on poursuit ce raisonnement, il nous paraît logique de donner aux étudiants non seulement le droit de participer à des réalisations sociales, économiques, politiques et autres, mais aussi le devoir de le faire.

Le sociologue TENBRUCK, pour sa part, dit que :

> Autant qu'il était nécessaire ou possible, les différentes sociétés ont toujours tenu compte de la situation particulière des jeunes hommes. Par conséquent, nous trouvons que dans presque toutes les sociétés les rôles sociaux des jeunes hommes diffèrent des rôles sociaux des hommes de l'âge avancé. Pourtant, la plupart du temps, il ne s'agit que de rôles d'adultes, modifiés selon les besoins et adaptés aux jeunes gens, alors que la notion même de devoirs et de caractéristiques positifs, essentiellement distincts de ceux des adultes et reconnus par ceux-ci comme tels, fait défaut (2).

Pierre RICHARD écrit dans la revue **Maintenant :**

> Si vous me demandez par un mot de qualifier l'étudiant québécois de 16 ou de 21 ans, je dirais qu'il est inutile. Le seul rôle que la société reconnaît à l'étudiant est celui de se préparer pour la (vraie vie), en faisant le moins de tapage possible. Etant un (être en préparation) qui fera partie de (l'élite de demain), on lui accorde un statut d'assisté social en attendant qu'il soit productif; ainsi on permettra qu'il entre au théâtre pour 'x' cents de moins que les autres, on lui donnera des bourses et lui fera des prêts à des conditions avantageuses, etc. (3).

On peut aussi réfléchir sur les paroles de Jacques ELLUL lorsqu'il parle de :

> L'énorme décalage entre son absence dans le circuit de production et sa participation au circuit de consommation. Il n'est rien par rapport à la production. On le prépare seulement à y entrer (4).

Monsieur Henri ST-PIERRE synthétise bien la situation existentielle actuelle de l'étudiant lorsqu'il écrit à son sujet que :

> C'est cette réduction à l'état de consommateur qui cause la frustration et qui l'amène au refus, à la contestation, à la haine. C'est donc l'absence de participation à la production qui fait qu'il attaque cette société qui en plus, lui permet de constater, chaque jour, l'énorme disproportion entre ce qui est produit et les moyens de se le procurer (5).

De même, il nous appartient de bien réfléchir à ces pensées réunies dans le rapport du séminaire spontané de l'université sauvage de Strasbourg :

> L'étudiant n'est pas produit ... L'étudiant en tant que produit en voie d'achèvement ne fait pas partie de la société dans la mesure où il en fera partie un jour en tant que produit achevé. Le futur est ce sur quoi est fondée l'exclusion de l'étudiant du contexte hiérarchique de la société. Il peut considérer cet outrage comme un privilège ... La fonction estudiantine non intégrée à la société n'est qu'une pseudo-fonction (6).

Il devient donc évident qu'il faut au Québec une politique-jeunesse qui ne donnerait rien d'autre que les voies et les moyens en vue de faciliter ce processus d'intégration et d'adaptation des jeunes à la société, à une société de participation.

On sait que le Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports vise à instaurer les bases d'une telle politique; le Carrefour que nous vivons fait d'ailleurs partie du plan d'approche et de consultation qui fera naître une telle action. D'autres groupes aussi ont pris au sérieux l'affirmation de SERVAN-SCHREIBER, qui, dans **Le défi américain**, mentionne que l'histoire des trente prochaines années sera l'avènement de la société post-industrielle, au cours de laquelle, poursuit-il :

> "... le principal facteur du progrès résidera dans les systèmes d'éducation et d'innovation technologique mis à leur service" (7).

---

(1) MISOFFE, François, **Des jeunes dans la société française**, p. 7-8.
(2) TENBRUCK, Friedrich H., **La jeunesse moderne**, Revue **Diogène**, oct.-déc., 1961, no 36, p. 11.
(3) **Du parasitisme à l'engagement**, Revue **Maintenant**, oct. 1967, p. 323.
(4) ELLUL, Jacques, **La jeunesse, force révolutionnaire**, Revue **La table ronde**, nos 251-252, déc.-jan., 68-69, p. 152.
(5) ST-PIERRE, Henri, **Etude sur la jeunesse**, 1969, p. 23.
(6) HICTER, M., **Un monde malade de sa jeunesse**, Revue **Pédagogie**, no 5, mai 1969, p. 468.
(7) SERVAN-SCHREIBER, Jean-Jacques, **Le défi américain**, p. 43.

Les participants au Colloque sur l'avenir des professions tenu à l'Université Laval, se sont demandé à leur tour si :

> ... Les étudiants ne devraient pas partager leur temps et leurs activités en deux parties égales : six mois par année à l'université, six mois par année dans le monde du travail : bureau d'ingénieur, d'avocat, hôpital, entreprises, industries, administration, etc. Agissant ainsi, ils ne se sentiraient pas frustrés; ils apporteraient une participation active en tant que citoyens, et non pas seulement en qualité d'étudiants. Grâce à leur connaissance et leur expérience du milieu, ils auraient idée de faire des revendications plus fondées que celles qu'ils font d'ordinaire, et ils auraient chance d'être entendus à l'université ... (1).

Dans le même ordre d'idées, un groupe d'étudiants d'un CEGEP de Nicolet suggère la création, dès la fin du secondaire, d'un programme d'études-participation couvrant toute l'année et où, hebdomadairement, 3 jours seraient consacrés aux études et 2 jours au travail payé; la vérification de l'acquisition des connaissances pourrait se faire à l'intérieur de l'équipe, etc ...

Moi, l'étudiant amorphe, j'accepte ces propos révolutionnaires et j'ose même suggérer que nos institutions "de recherche et de haut savoir", les CEGEP et les Universités, ouvrent leurs portes, débordent des campus et, en accord avec les besoins d'une société post-industrielle, déversent dans tous les corps socio-économiques, tant privés que publics, la force agissante et travailleuse de leurs étudiants!

Je vois les divers pouvoirs gouvernementaux favorisant par des mesures législatives cette "réunion" des jeunes et des adultes, cette participation globale à la société.

Ainsi, des étudiants en génie minier pourraient préparer avec l'ingénieur le plan de creusage du prochain tronçon souterrain, dirigeant avec lui une part des travaux, partageant sa responsabilité, ses devoirs et ses droits ainsi que les conséquences heureuses ou néfastes de l'entreprise. Dans ce cas, le professeur et l'ingénieur pourraient évaluer ensemble la somme de connaissances acquises par l'étudiant-travailleur.

De même, je vois l'étudiant qui complète une heure de théorie reçue par une heure de pratique, et une heure de recherche par une heure de réalisation. Les visites industrielles et les observations des structures par l'extérieur pourraient être remplacées par la participation réelle à ces mêmes structures, par la pratique industrielle ou autre et ce, tout au long des études supérieures.

Les cellules de l'université et des CEGEP se déplaceraient du fond d'une mine, au coeur d'un quartier défaforisé, dans une petite succursale banquaire, comme dans une teinturerie ou dans un bureau d'avocat, chez l'épicier du coin comme dans le bureau-chef d'une entreprise d'alimentation à la chaîne; je vois l'université, dans la rue, dans les champs, présente à toute la société.

Une telle participation de l'étudiant aux structures sociales, économiques, politiques, déterminera une interinfluence qui poussera l'adulte en place à changer, à évoluer et l'étudiant à s'engager, à tenir un rôle dans sa communauté.

De là, naîtra peu à peu une société de participation, et je juge réalistes les réflexions faites sur l'avenir des professions au colloque tenu à l'Université Laval en septembre 1968 :

> Si jamais la société de participation se réalise, nous assisterons inévitablement à une redistribution du pouvoir social. Celui-ci reposera sur des bases tout à fait nouvelles. Dans une société de participation, le pouvoir n'est plus fondé sur les individus ou les coalitions, mais sur la fonction des groupements professionels, en d'autres termes, sur le corporatisme. On verra alors paraître un néo-corporatisme, avec une redéfinition et redistribution du pouvoir ... (2).

Au cours des quinze prochaines années, un ensemble de mécanismes facilitera cette redistribution de pouvoirs issue de la participation de la jeunesse à toutes les sphères de la société. Cette évolution rejoint la pensée de KIERKEGAARD qui considère la maturité comme la capacité de choisir, de "se choisir"; de là, un jeune intégré sera celui à qui on a permis et facilité ce choix.

Si les dirigeants actuels acceptent de pratiquer une politique-jeunesse réalisée grâce aux moyens suggérés par les étudiants et les

(1) **La société de demain et les professions en 1985**, Colloque sur l'avenir des professions, sept. 1968, Université Laval
(2) **Ibidem.**

experts, nous verrons en 1985 des étudiants responsables-participants-intégrés à un système global. Cette nouvelle force vive partagera les droits et les devoirs du citoyen adulte, tout en maintenant ses traits propres : la foi dans les actes, la spontanéité, la créativité et la disponibilité.

Ceci nous permettra de faire mentir MARCUSE lorsqu'il déclare :

La classe ouvrière est objectivement et définitivement intégrée dans le système. La seule chance de la révolution, ce sont les outsiders, notamment les étudiants (parce que peu intégrés, et confrontés dès leurs études au système répressif universitaire), qui peuvent donc former une classe révolutionnaire (1).

Et moi qu'on taxait d'amorphe, on me découvrira alors "citoyen actif".

(1) BROCHIER, Jean-Jacques, DELGART, Bernard, **L'Internationale étudiante**, Paris, Julliard, 1968, p. 116.

9 - *Blow-up de l'étudiant de 1985*

par Pierre Boucher (*).

Cet essai n'a aucune prétention. Il résume tout au plus quelques réflexions prospectives sur un thème choisi (II A. 3), à partir de constatations récentes, de faits contemporains, de réflexions et de notes de recherche qui semblent bien indiquer l'écart entre les deux générations les plus actives de 1969. Il s'agit d'une tentative, hasardeuse, de prédiction de l'évolution de la classe étudiante au cours des quinze prochaines années, en la situant par rapport à la classe adulte. C'est en tentant de formuler une description de l'étudiant de 1985 qu'il nous est apparu possible de prédire, dans une certaine mesure, ce que pourraient être alors le droit et la déontologie des étudiants de l'avenir : De là à conclure sur la participation de la masse étudiante dans l'aménagement de l'avenir, il nous a semblé que l'étape serait aisément franchie, s'il s'avérait exact que la motivation animant ce CARREFOUR procédait du désir de la société adulte d'éviter à l'avenir à la jeunesse l'injustice qui lui aurait toujours été faite au cours de l'histoire de l'humanité ; (Document no 1, Présentation du Carrefour, Juin 1969).

Décrire l'étudiant de 1985! Autant ouvrir une boîte de Pandore! Et pourtant, à la réflexion, il est peut-être plus facile de dire comment sera l'étudiant dans quinze ans que de tenter d'expliquer ce qu'il est vraiment en 1969. Qui pourrait se vanter de connaître la jeunesse contemporaine, en cette ère de changement et de paradoxe! Dans tous les milieux, des recherches sont en cours qui n'ont généralement d'autre objectif que celui d'apporter un éclairage nouveau sur la jeune génération, au grand mécontentement d'ailleurs des étudiants qui voient d'un très mauvais oeil toutes ces enquêtes scientifiques pour lesquelles ils doivent servir de cobayes! Certaines données préliminaires de recherche donnent à penser que la majorité des étudiants de nos collèges se rapprochent assez du jeune citoyen psychologiquement sain, culturellement réformiste et socialement prometteur! Une recherche effectuée en Californie l'an dernier ne montrait-elle pas que les étudiants activistes comptaient parmi les membres les mieux équilibrés, les plus psychologiquement sains des campus universitaires? Comment concilier cette image optimiste avec la réalité d'une contestation juvénile toujours plus arrogante, sans cesse plus délinquante? Qu'adviendra-t-il par ailleurs des principales causes de la contestation sociale? Peut-on y voir un dynamisme entraînant la jeunesse de 1969 vers une évolution laissant pressentir son statut dans la nouvelle société pluraliste, technologique, démocratique et universelle de 1985 (Creamer, 1969)?

Au pays des aveugles, les borgnes sont rois! Ouvrant l'oeil, et le bon, on peut entrevoir déjà pourquoi l'étudiant de 1985 serait tout à fait différent de celui qu'on arrive à peine à comprendre présentement. Dans quinze ans, le jeune étudiant ne sera plus en révolte contre la société adulte (1) ; la guerre devrait avoir retrouvé son caractère de fête socio-culturelle et la jeunesse y cherchera épisodiquement une échappatoire salutaire; succédant à la société industrielle de réalisations, la société post-industrielle technétronique de divertissements ne permettra plus que la jeunesse soit maintenue en état de ségrégation socio-économique; et les figures de père et de maître auront réussi à reprendre leurs rôles de médiateurs entre la jeunesse et la société. Ayant déjà oublié Mao, Marcuse et Mac-Luhan, les étudiants de 1985 auront des guides et des maîtres à penser, mieux préparés pour les aider à structurer et affirmer leur personnalité. Personne ne discutera plus alors ce droit acquis de l'étudiant de disposer d'un catalyseur humain, et les antiquaires vendront à prix fort des ouvrages qui, tel le STUDENTS WITHOUT TEACHERS de Taylor, alimentaient, en 1969, les conversations universitaires un peu partout à travers le monde! On aura alors accepté de

(*) BOUCHER, Pierre, Attaché de recherches au CADRE, Montréal.

(1) Cf. Tennegy de Quénétain, Les étudiants contre la Société, Réalités, no 283, août 1969, page 22. Les trois phénomènes qui expliquent la révolte étudiante :
1) La guerre moderne a perdu tout caractère de fête et n'exalte plus les jeunes. Mais le goût de la lutte et de la violence subsiste et s'assouvit par l'émeute.
2) La société industrielle avancée a créé une classe d'âge qui n'existait pas jadis, "la jeunesse", en ségrégant les plus jeunes parmi les adultes et en leur donnant pour seule mission d'étudier - et de consommer - à l'écart des responsabilités sociales.
3) La technologie et les mass-media ont donné au pouvoir social une telle puissance que le père de famille a perdu son rôle de médiateur entre ses enfants et la société. Les jeunes deviennent les orphelins du père, abandonnés sans guide dans un univers écrasant.

substituer à la culture humaniste la culture ouverte, qui cherchera à créer, non plus des hommes normaux, mais des hommes normatifs et autonomes qui pouront créer et assumer leurs normes et leurs valeurs.

En 1985, l'homme nouveau, (venu de l'ouest!) se sera répandu et l'étudiant de l'avenir en sera déjà un, spontanément : plus près de la nature, plus primitif en un sens et plus vrai, beaucoup moins conformiste et beaucoup plus conscient de ce qu'il est, plus hétérosocial, plus non-linéaire parce que plus près de la nature que de la société hiérarchisée, beaucoup plus vivant et mieux intégré dans l'univers réel. Pour l'étudiant, le monde sera devenu un lieu où il fait bon vivre et être soi-même; la grande cité aura cessé d'être une conquête à faire. Cet étudiant sera plus préoccupé par ses frères les humains, certainement autant que de lui-même. Il ne cherchera pas à impressionner et à posséder : il sera là pour vivre, faire l'expérience de la réalité, profiter de l'existence, partageant ses plaisirs avec les autres, y compris les nouveaux citoyens que seront les adultes. Il cherchera à guider et à enrichir ses semblables, et sa satisfaction lui viendra souvent de ses efforts pour accroître la conscience des autres. L'étudiant de 1985 aimera la beauté, la musique, l'amour et le plaisir. Il aura déjà appris à vivre à l'aise en compagnie de l'autre sexe, ne craignant pas de manifester des traits hétérosexuels; ayant abandonné, qui ses obsessions de masculinité, qui ses exigences de féminisation. Depuis longtemps les incantations fleuries des groupements hippies auront fait place aux discussions prospectives de jeunes gens jetant un regard distancié sur un monde déjà aux portes du fantastique. Depuis longtemps peut-être, l'étudiant de 1985 ne se sentira plus tenté de se prendre pour Oedipe, Hamlet, Don Quichotte ou le Prince Vaillant, sorte d'Ange Vengeur se précipitant au secours des défavorisés, supplantant les figures indésirables du Pouvoir et tentant d'anéantir des institutions de l'ère pré-industrielle qui s'entêtent à survivre à une époque de culture technologique et post-industrielle.

Cet étudiant de 1985 pourrait bien être McLuhanien. Dans un contexte culturel qui aura évacué tout ce qui subsiste encore de l'amour romanesque, où la sexualité sera devenue beaucoup moins obsédante, et qui aura revalorisé la famille et le mariage, comme le lieu par excellence de la réalisation personnelle, on observera une similarité grandissante de comportement entre les deux sexes. On ne parlera plus de spécialisation outrancière et de compétition acharnée. On assistera à une "humanité commune" entre les deux sexes, les valeurs intuitives étant devenues prépondérantes. Dans quinze ans, la similarité de formation et de points de vue sera devenue aussi inutile que la plupart des apprentissages artisanaux en 1969. Les étudiants auront acquis le droit d'être personnels et originaux et seront récompensés pour leur diversité et leur originalité. Ils auront cessé d'être des denrées interchangeables et auront déjà appris, à 20 ans, à s'ouvrir à l'essence et à la plénitude de l'existence elle-même, les frontières entre l'école et la société ayant finalement été abolies. "Pourquoi aller à l'école et arrêter ainsi mon éducation?" boutade mcluhanienne, à laquelle les jeunes étudiants de 1985 auront réservé des funérailles de première classe!

Tout ce qui fait, en 1969, la différence entre les deux générations, se sera considérablement atténué en 1985. Que restera-t-il de toutes ces formes de "culture jeune" (1)? Que restera-t-il, sinon des fossiles, de tous ces voyages psychédéliques, de toutes ces méditations psychélytiques, de ces "sortilèges gurus", de ces qu'ossa donne" défaitistes, de ces clairvoyances astrologiques? Après avoir longtemps été "in", "swing", "mod", "stone", "soul", "minimaxi" & "out", les étudiants de 1985, ayant pris congé de leurs illusions sans tuer leurs espérances, seront des hommes à part entière, ne concédant qu'un privilège aux adultes, celui que confère l'expérience de la vie et du monde. Si le manque d'expérience vécue n'est pas inconciliable avec l'acquisition des mêmes droits, il semblera toujours indiscutable qu'il se révèle incompatible avec une identité de perception de la réalité. Et même dans 15 ans, un étudiant de 20 ans ne verra jamais la réalité comme un adulte de 35 ans! Les droits et les devoirs seront peut-être identiques pour ces deux citoyens, mais on pourra quand même les distinguer à leurs attitudes, à certains privilèges et à une disparité de l'expérience vécue.

Mieux éduqués, ayant déjà appris l'art de vivre en société, ils se rapprocheront davantage, dans leurs droits et leurs devoirs, des adultes qui, possédant ce secret pour l'avoir acquis chèrement, le leur auront transmis beaucoup

(1) Culture adolescente, sous-culture étudiante, contre-culture québécoise, philosophie hippie, romantisme vestimentaire, pouvoir étudiant, contestation permanente, anarchie révolutionnaire, activisme socialisant, érotisme fleuri, délinquance juvénile, "néo niemenie", amour libre et violence à gogo . . .

plus spontanément. Les étudiants de 1985 profiteront du présent comme leurs aînés, servant des organismes sociaux, culturels et scientifiques plutôt que des industries technologiques, et contrôlant une cybernétique triomphante au profit de tous les hommes de la communauté, auxquels ils éviteront le péril du piétinement professionel. **Le Vieil escolier de Laval** ne retrouvera plus jamais la même perplexité quand il s'interrogera sur "les jeunes face à l'avenir du Québec"!

Les jeunes d'alors achèveront de convaincre les adultes que la spécialisation est désormais démodée parce que ne permettant plus vraiment aux hommes d'entrer dans leur phase de vie active. Beaucoup plus que les adultes, les jeunes étudiants apprendront à être des généralistes. Vendus à l'humanisme qui façonne et qui prépare à s'adapter à toutes les situations, ces jeunes de 1985 trouveront bizarres les préférences professionnelles qui, en 1969, attiraient tant les adultes de 1985 quand ils étaient à l'heure du choix! Les étudiants de l'avenir serviront mieux la cause du changement, phénomène anxiogène aujourd'hui mais qui sera alors devenu normatif. Entre leurs mains, les institutions passeront plus rapidement de l'état de structures à celui de processus, les adultes étant alors tous plus ou moins devenus conscients des vices les plus indésirables d'une société à l'aube du 21e siècle.

Les étudiants de 1985 auront moins d'hésitation vis-à-vis des carrières s'offrant à eux, — à moins qu'ils ne désirent tous devenir ingénieurs! — puisque leur formation aura été plus personnalisée. Des programmes sans cesse renouvelés auront eu plus tendance à éduquer qu'à instruire, auront davantage éveillé l'intérêt, le désir, la capacité et la volonté d'apprendre tout le long de la vie : les étudiants seront plus tournés vers l'avenir qu'ancrés dans le passé, tenant davantage compte des moyens modernes de communication, d'information et d'organisation, n'abordant que tardivement la spécialisation au profit de la formation de base nécessaire à l'éducation permanente. Comme le disait récemment un jeune Américain : "The next decade will see the birth of entirely new careers, lacking any resemblance to traditional careers as we know them... The careers will become comprehensive; they will embrace every aspect of a man's life. The ned to earn a living is being replaced by the need to live." (Kimble, J.P., in PACE, V, 12, décembre 1969). Image anticipatrice de cette société nouvelle où la cohésion ne viendra plus de la similarité mais de la complémentarité.

La concurrence se sera estompée, les relations des jeunes avec les adultes deviendront beaucoup plus fructueuses, leurs échanges avec leurs maîtres beaucoup plus libres, leurs besoins spécifiques sûrement moins ignorés ou moins négligés de la société. En 1985, les étudiants ne constitueront plus autant une classe d'âge, en opposition aux deux autres classes, celle des adultes et celle des vieillards. Tout ce petit et ce grand monde sera "studiosus discendi", tous auront une tâche à accomplir, tous les cerveaux pourront être utilisés à l'intérieur des nombreux "think tank" requis par une société nouvelle, qui mettra à la disposition de ses membres des inventions et plusieurs innovations qu'on ne soupçonnait encore qu'à peine réalisables en laboratoire quinze ans plus tôt, tel l'enseignement programmé commandé par claviers électroniques et distribué à travers tout le pays. Encore en pleine formation, de jeunes étudiants se verront confier des fonctions responsables et engageant le devenir de leur communauté. Pourront-ils intervenir dans le processus du changement? Plus généralistes que leurs aînés, les étudiants de 20 ans pourront, en 1985, faire oeuvre dans cette direction, secondant leurs aînés dans cet effort gigantesque de donner un sens au changement, préoccupation lancinante qui rendait insomniaques tant de spécialistes quinze ans plut tôt : "The pace of change has become so rapid that trying to make sense of it will soon become our basic activity" (Vice-président de FORD, automne 1969).

Non satisfaits d'assister les adultes, les jeunes étudiants de 1985, collégiens et universitaires, auront hérité du devoir de devenir les professeurs des jeunes écoliers! On n'a qu'à parcourir les articles tout récents édités dans The School Review — relatifs à l'enseignement des humanités, des sciences de l'éducation, des sciences sociales et des mathématiques, tel qu'anticipé pour l'année 1991 —, pour prévoir quels pourront être, dans quinze ou ving ans, les compétences, les attitudes et les privilèges des étudiants devenus jeunes citoyens.

Dès 1985, la société attendra donc beaucoup de ses jeunes citoyens aux études. Et les étudiants eux, quels seront leurs privilèges? Quels nouveaux droits auront-ils acquis au cours de ces 15 années? Le droit de vote à 18 ans, celui de prendre un verre dans une discothèque, celui de fumer la mari ou le hasch à leur aise, celui de participer plus tôt à la production na-

tionale, ou encore celui de pouvoir aller, toutes dépenses payées, faire son doctorat dans les laboratoires ultra-sophistiqués de la Lune! Et sur l'antigravité encore! ou l'immortalité, l'intelligence artificielle, le contrôle de l'hérédité ou les trottoirs roulants interplanétaires, l'étude de la mémoire rétrograde du rat albinos ayant cessé d'intéresser tout le monde depuis longtemps!

Parce qu'on est bien tenu de se montrer réaliste, on doit peut-être se contenter d'espérer que ces jeunes étudiants de 1985 partageront avec un plus grand nombre d'adultes qu'aujourd'hui le droit à des études gratuites. Les adultes de 1985 auront certes moins besoin d'éducation formelle que ceux de 1970 qui n'ont parfois même pas complété le secondaire, mais ils auront besoin de recyclage, devant renouveler constamment leur problématique socio-culturelle. Parce que l'éducation permanente aura enfin acquis un sens, les jeunes citoyens n'auront plus le monopole des droits de l'étudiant. Plus les adultes de 1985 se seront approprié bon nombre des attitudes actuellement caractéristiques des groupes de jeunes, plus la spécificité "jeunes étudiants" sera menacée. D'autant plus que les jeunes citoyens de 1985 auront acquis le droit de voter à 18 ans, et le droit général de délibérer et de choisir, qui se sera répandu dans presque tous les centres décisionnels au profit de jeunes de tout âge.

Cette démocratisation comportera dans quinze ans autant de privilèges que de restrictions. Se comportant déjà comme un adulte, on attendra du jeune étudiant qu'il s'y plie ou observe les mêmes règles du jeu, et il faut prévoir que la société adulte ne tolérera alors les occupations d'établissements scolaires que dans la mesure où elle acceptera les occupations d'usines, de syndicats, de centres culturels ou civiques. Il est à prévoir que, d'ici quinze ans, les étudiants perdront leur droit à l'immunité en tant qu'étudiants. Certaines catégories d'adultes réclamant à l'heure actuelle le droit à l'irresponsabilité, comme remettre sa démission sans avoir démissionné, causer impunément des dommages à son employeur, etc. S'il fallait que cette tendance à poser des gestes sans en assumer les conséquences s'accentue sans cesse, on assisterait à une identité de traitement des jeunes et des adultes par la société de 1985.

Mass media, loisirs, innovations technologiques et produits chimiques conditionneront autant les jeunes citoyens que leurs aînés. La grande société se sera chroniquement engouffrée à l'Ecole. Le jeune étudiant sera alors moins exclusivement en relation avec d'autres jeunes étudiants et ses contacts socio-culturels seront beaucoup plus diversifiés, autant avec les cerveaux humains qu'avec les ordinateurs électroniques. La masse étudiante aura perdu de son homogénéité, se déplaçant moins en bloc que par les temps qui courent! Mais "là où 1985 risque de ressembler davantage à 1970, c'est dans l'histoire personnelle du jeune étudiant et de l'adulte. Que certaines caractéristiques sociales, psychologiques, voire biologiques, évoluent, c'est un fait. Que les critères mêmes de la MATURITE ADULTE reflètent un environnement, un contexte socio-culturel, cela se voit. Il reste que de deux citoyens de 1985, celui de 18 ans et celui de 35 ans, l'un a eu 18 ans 17 ans avant l'autre (Ce bon vieux La Palice!), ce qui risque de comporter des différences, pour ne pas dire des inégalités... Je me demande parfois si les adultes de 35 ans, en 1985, (les jeunes de 20 ans en 1970 n'est-ce pas!) accepteront de se laisser bousculer par les jeunes turcs d'alors, qui ont aujourd'hui 5 ans..." (Communiqué de Claude Beauregard, octobre 1969).

En 1985, le jeune étudiant pourrait en conséquence avoir perdu du terrain : perte mitigée de sa spécificité, de l'exclusivité de ses droits d'étudiant, de son immunité morale, de son privilège à l'irresponsabilité, etc. La masse étudiante aura perdu de son homogénéité de classe d'âge, son originalité de groupe de pression et de contestation, etc. Pourtant le droit à l'égalité socio-culturelle entre jeunes et adultes paraît bien utopique, à cause même du décalage historique ou chronologique entre les deux générations. Qu'on se retrouve en 1985 ne changera pas grand chose à cette loi biologique!

Et nous n'avons même pas fait allusion aux méthodes de socialisation de nos enfants de 5 ans en 1970. Si les pratiques familiales et scolaires de socialisation des enfants soviétiques semblent offrir, selon les études comparatives de Bronfenbrenner, les promesses d'une société moins agitée et beaucoup plus saine en URSS en 1985, il est peut-être signifiant qu'on ne puisse être aussi optimiste quand on revient en Amérique du Nord!

> "If the current trend persists, if segregation by age remains unchanged, if the institutions of our society continue to remove parents, other adults and older youth from active participation in the lives of children, and if the resulting vacuum is filled by the peer groups, we can anticipate increased alienation, indifference, antagonism and violence on the part of the younger generation in all segments of our

> society, including the middle class as well as the disadvantaged. The signs of this development are already seen in the sharp rise in rates of juvenile delinquency... In short, the empirical evidence points to trouble ahead for american society, unless some changes are made to insure greater effectiveness in the process of socialization" (Bronfenbrenner, On the Making of New Men : Some Extrapolations from Research, Revue Canadienne des sciences du comportement, Vol. 1, no 1, jan. 69).

Dans la société post-industrielle québécoise de 1985, il faut l'espérer, la nouvelle conception de l'humanisme aura déjà eu des répercussions sur les droits et les devoirs de tous les citoyens et la compétition morbide de 1969 aura perdu toute signification. La créativité comportera parmi les critères les plus estimés de maturité mentale et socio-culturelle. La recherche aura cessé d'être aussi souvent décevante parce que, selon le mot de Seeman, "the ultimate goal of the scientific enterprise out *to* be not knowledge but wisdom." Le passage de l'école à la vie aura cessé d'être une malheureuse coupure et personne ne sera plus interchangeable. Après avoir connu cette époque où les héros étaient tous fatigués, les valeurs toutes moribondes, on retrouvera l'homme et on verra qu'il est meilleur et plus grand qu'on ne le soupçonnait, devenu capable de mieux définir le leadership et le pouvoir. Dans l'abondance de 1985, les jeunes et les adultes s'orienteront spontanément vers les meilleures choses, et une conception de plus en plus humaniste de l'homme. En 1985 l'apparition d'une philosophie plus universelle aura enfin rapproché les jeunes et les adultes : on sera peut-être au coeur même de ce que Maslow appelle "the EUPSYCHIAN MANAGEMENT"!

Les citoyens de l'avenir (1985) auront tellement moins besoin qu'aujourd'hui d'une similarité de formation, étant au contraire récompensés pour leur créativité : la programmation scolaire laissera à chaque étudiant la liberté d'assimiler à son propre rythme et même de devenir son propre tuteur. L'engagement de plus en plus affirmé de l'étudiant fera disparaître la dichotomie travail-loisir : la vie sera devenue moins compartimentée, beaucoup plus unifiée et continue. L'étudiant qui suscitera alors son propre bagage en inventant même ses méthodes personnelles de recherche sera un exemplaire unique et irremplaçable. Il s'agira là pour l'étudiant d'un privilège indiscutable. La variété des individus et de leurs qualités rendra la compétition inutile et souvent sans effets. On pourra comparer l'étudiant de l'avenir à un enfant en train de jouer, on pourra l'assimiler à l'artiste au travail.

Ainsi donc, en 1985, les étudiants auront acquis de nouveaux droits — dont celui de pouvoir vraiment compter sur leurs aînés, encore étudiants, pour faciliter leur apprentissage — et de nouveaux devoirs — dont celui de pouvoir assister leurs cadets en devenant les tuteurs de leur formation. — On assistera, entre autres, (1) à une réduction des barrières de culture, d'autorité et de génération dans la communication; (2) à une augmentation de l'estime personnelle des étudiants parce que devenus eux-mêmes les parrains de leurs cadets; (3) à une opportunité pour les jeunes de prendre en mains des rôles adultes leur facilitant une anticipation des responsabilités et des exigences de la société productive; (4) à un accroissement considérable de la proportion d'enseignement et d'éducation au collège et à l'université; (5) à un décongestionnement de la tâche d'éducateur, les étudiants-tuteurs pouvant prendre soin d'élèves exigeant occasionnellement une attention particulière; (6) à une expansion de ce système de tutorat à toutes les catégories actives de citoyens; (7) à une facilitation de l'acheminement vers l'éducation permanente, (8) et à la création, selon le mot de Bernard Hubert, de "services à la communauté éducative", etc...

L'allongement de la période de l'adolescence est un fait. Lorsque les jeunes deviennent aussi nombreux que les adultes, écrit le professeur Sivadon, ils ne sont plus simplement des adultes en puissance, et si les adultes n'y prennent garde — et n'ont pas réussi à les mieux utiliser — c'est eux qui deviendront vite décadents. On risque de se retrouver devant le problème de l'inadaptation des adultes à la société prochaine. "Nos sociétés risquent bientôt d'être composées en majorité d'individus ayant des corps d'hommes sous des têtes d'enfants; le jeune d'aujourd'hui est un produit néoténique (1) déjà fait pour un autre monde qui sera le sien, avant 1985, et que l'adulte ne peut guère plus comprendre." Comme l'écrivait récemment le professeur Rioux, on assiste à un phénomène de

(1) Néoténie, passage à la fonction d'adulte reproducteur d'un individu de structure infantile.

néoténie socio-culturelle (1). Les adultes devront de nouveau jouer leur rôle de parents, ne serait-ce "que pour fournir les points de résistance sur lesquels les jeunes pourront prendre leur envol", par opposition et par personnalisation, et pour aborder un monde auquel les adultes qui l'auront construit n'auront pas accès.

Dans une société encore plus opulente et toujours moins branchée sur l'individualisme, la compétition et le dur labeur, profitant d'une nouvelle éthique de préoccupation sociale et facilitant une répartition du pouvoir entre plusieurs groupes d'âges, il se trouvera toujours des conflits et des résistances au sein de la vie professionnelle et économique ; mais le standing social et le succès matériel étant alors moins estimés, la primauté sera accordée à la réalisation personnelle dans plusieurs secteurs variés.

Et puisqu'il faut — comme à l'UNESCO! — parler "de l'absence de fonction sociale de la jeunesse", on peut supposer que les jeunes citoyens accéderont, en 1985, aux responsabilités et aux fonctions sociales beaucoup plus hâtivement, beaucoup plus conscients de participer autant à la production (leurs devoirs) qu'à la redistribution et à la consommation du profit socio-économique (leurs droits)! "La période des droits et de la vie marginale ne se prolongera plus, en 1985, au détriment de la période des devoirs et de l'efficacité". La société d'alors aura prévu une fonction progressant avec l'âge et toute une série de rites de passage. Les jeunes et les étudiants de 1985 auront retrouvé leurs fonctions dans la culture.

Ce sera alors un devoir et un privilège des jeunes citoyens de s'intégrer rapidement au monde adulte, évitant ainsi l'état des étudiants contemporains qui doivent entrer dans "un faisceau d'attitudes et de rôles diversifiés qui les livrent aux contradictions internes et qui les font déboucher sur la notion de la relativité des valeurs acquises". On trouvera de moins en moins de ces jeunes hommes compétents qui refusent, non pas de quitter leur jeunesse, mais de s'engager dans les fonctions adultes.

Comprenant encore à peine ce qui est arrivé à notre société contemporaine, anticipant encore obscurément comment la jeunesse actuelle travaille pour l'avenir, le tableau que nous avons brossé nous laisse perplexe! L'homme de 1985 sera probablement plus fort, sa vie sera plus confortable, la société dans laquelle il évoluera tellement plus civilisée (2)! Mais ces hommes de 1985, jeunes ou adultes, presque tous étudiants, seront-ils plus humains? Prospectivement, la réponse est affirmative, mais elle reste conditionnée par cette boutade d'un sociologue français : "Si naguère le passé déterminait le présent et si depuis quelques années le présent détermine le futur, et bien! maintenant c'est le futur qui détermine le présent de telle sorte qu'aujourd'hui le véritable but de l'éducation comme de la politique est de prévoir le présent. Tout devrait dépendre de l'idée que l'on peut se faire de l'homme prochain." (Document No 1, Présentation du Carrefour, Juin 1969). Voulant espérer que le Marcel Lamelin de notre illustration (3) n'en sera pas le prototype, il est réconfortant de croire qu'il sera même très bien! Si plus d'adultes pouvaient observer les jeunes visionner ce beau film qu'est "Ma nuit chez Maud", comme ils cesseraient de s'inquiéter pour l'avenir des jeunes citoyens!"

---

(1) "Ce concept biologique de néoténie peut, semble-t-il, être transposé avec fruit dans le domaine socio-culturel; il pourrait servir à expliquer ce qui est en train de se passer dans nos sociétés. Tout se passe, en effet, aujourd'hui, comme si l'adolescent allait succéder à l'adulte au lieu que ce soit ce dernier qui continue de succéder à l'adolescent, comme ce fut le cas dans tous les autres types de sociétés qui ont précédé la nôtre. En d'autres termes, tout se passe comme si, dans le type de société post-industrielle, l'adulte allait être forcé de conserver certains caractères juvéniles de l'adolescence qui, jusqu'ici, étaient considérés comme incompatibles avec la stabilité et la maturité de l'état adulte. Cette prolongation de l'adolescence continuerait dans le domaine socio-culturel les mutations biologiques qui ont conduit aux prolongements de l'enfance et qui ont assuré à l'homme la suprématie sur les autres animaux." Ch. **Jeunesse et société contemporaine**, P.U.M., 1969.

(2) "Une chose est certaine, le temps libéré augmentera de plus en plus et, à moins qu'on ne change la conception du loisir qui existe présentement, ce temps libéré risque de devenir du temps perdu. Ce renversement de la vapeur, ce changement de mentalité ne peut être imposé ou parachuté; il doit se faire avec la génération montante. Personne ne peut autodéterminer un individu: c'est à chacun d'apprendre à meubler ses heures de loisir, sinon, en 1985, ça risque d'être "platts à mort". (Boutin, D. 1968 : feu vert ou feu rouge à l'ennui, **Vie et Carrière,** Vol. V, No 2, octobre 1969).

(3) **Vie et Carrières,** octobre 1969.

10 - Rapport du travail fait dans l'atelier A.

Dans un premier temps, le groupe essaie d'identifier les points forts de l'évolution sociale actuelle, surtout dans le monde des jeunes, porteurs de changement.

– Nous sommes en mutation vers une société qui privilégie la mobilité de ceux qui se remettent toujours en question, une société où les jeunes se sentent plus spontanément à l'aise. Ces derniers ne seront pas uniquement les gens âgés de 17 à 24 ans, mais ceux qui auront pu s'adapter à la mobilité : ce n'est pas une question d'âge.

– Ce qui est dynamique, voilà ce qui est jeune. L'expérience technique, les jeunes ne l'ont probablement pas autant que les adultes, mais l'expérience de la communication, de l'amour, du respect de l'autre, ils l'ont et l'auront tout autant.

– Les jeunes ne veulent pas créer une société où ils seront à l'aise, mais une société où ils pourront constamment créer et où ils se remettront sans cesse en question.

– Pour les jeunes, est valeur ce à quoi ils peuvent participer, — la vitesse par exemple —. Pour les vieux, c'est la production, à laquelle les jeunes ne participent pas. Il y aura intégration des jeunes et des adultes quand les uns et les autres partageront les mêmes valeurs.

– La jeunesse, comme groupe social identifiable dans une population donnée, est justement un groupe habilité à recevoir ce qui change, à le véhiculer et à le retransmettre.

– La société a besoin de se réaménager pour faire une place à tous si tout le monde doit s'y sentir à l'aise. Afin d'être chez-soi, il faut détenir un pouvoir, être écouté, pris en considération.

– Pendant la période qui suit l'adolescence, l'individu remet en cause ses identifications. Il ne fait pas cela de façon quasi inconsciente, comme l'adolescent, mais avec l'apport d'une intelligence réflexive. Or, ce qui arrive, et qui semble être vicié dans l'évolution de l'être humain actuellement, c'est que, vers 23 ou 24 ans, ce mécanisme d'identification s'arrête à cause des structures sociales : l'individu, une fois pour toutes, décide de s'identifier à un certain nombre de traits. Se remettre en cause pourrait, en empêchant de rester sur place, provoquer un développement fantastique. C'est l'un des jalons de 1985 que l'on perçoit : une disposition au progrès, parce que les adultes auront davantage conscience que changer n'est pas détruire, mais faire jouer spontanément un mécanisme. Les adultes pourront ainsi s'interroger sans être dans une insécurité maladive.

Dans un deuxième temps, plus considérable, le groupe tente de répondre à la question : à quoi ressemblera cette jeunesse en 1985? L'imagination joue ici plus librement.

– Les jeunes de 1985 vivront dans un univers d'information totale, accélérée et accessible à tous.

– La publicité influencera davantage la vie des jeunes citoyens.

– Les jeunes seront citoyens à part entière, puisqu'ils seront tout à la fois étudiants et travailleurs, participant au fonctionnement de la société au même titre que les plus âgés qui, eux aussi, devront étudier et travailler.

– Tous seront présents à l'élaboration et à la définition des fins, qui, d'individualistes, deviendront personnalistes.

– Outre des dimensions horizontales, les étudiants auront des dimensions verticales, fruit de la prise de conscience de valeurs transcendantes à véhiculer. Les jeunes ont leur façon d'exprimer leur conscience religieuse.

– La jeunesse actuelle n'a pas de responsabilités dans la société; en 1985, elle aura celle de garder sa plasticité. Il n'y aura plus ni droits ni devoirs, mais seulement des fonctions, des responsabilités, des rôles dans la société.

– Avec des modalités différentes, ils vivront les mêmes réalités que celles des adultes.

Si la spécificité de la jeunesse est liée à des comportements extérieurs, elle n'existe pas encore; par contre, si elle se lie aux développements dans la profondeur de l'être, elle n'est pas, selon toute vraisemblance, appelée à disparaître.

– Il y aura des relations personnelles plus intenses. Toutefois, la vie communautaire menée par des jeunes est appelée à disparaître, parce que ceux-ci travailleront, sans distinction, avec les adultes.

– L'impact du Tiers-Monde sur les jeunes sera considérable.

Les membres de l'atelier ne répondent pas directement à la question qu'ils jugent peu utile; ils font plutôt porter leurs considérations sur les problèmes suivants :

1 – Que souhaite-t-on, aujourd'hui, et que faut-il faire pour que 1985 soit conson·nt avec ces désirs?

2 – Que devraient être les droits et devoirs des étudiants de l'avenir? Quelles variables les feront émerger?

3 – Quel est le sens et l'explication de l'évolution du Québec contemporain? S'agit-il d'une crise de civilisation? Faut-il dépasser la dichotomie étudiant-adulte, puisque le problème est plus vaste et touche le devenir collectif?

Ces trois types de questions sont en fait mêlés, mais les participants ne s'identifient, en général, qu'à un seul de ces types, ce qui nous permet de les distinguer ici.

1 – Si nous voulons que 1985 devienne entre nos mains un peu ce que nous voulons, il faut des réalisations pratiques immédiates qui pourraient y mener.

– Tâchons de permettre aux étudiants qui arrivent au niveau collégial d'entrer dans une phase d'intégration sociale sous la forme améliorée suivante : après Collège I, donner un travail de vacances aux étudiants, puis remplacer Collège II par deux ans d'études complètes, dont les grandes vacances seraient utilisées à des expériences étudiantes sur le terrain, dans des stages, des chantiers de jeunesse, des séjours à l'étranger, des services sociaux, des recherches. Le tout relèverait de la responsabilité des étudiants qui administreraient intégralement ce programme. — La société québécoise gagnerait à ces travaux entrepris et poursuivis par la jeunesse —.

– Pour que les étudiants de 1985 soient libres de toute entrave, il importe de leur donner une éducation qui fasse tomber ces entraves, ce qui est impossible à moins de forcer le gouvernement, l'industrie et le commerce à utiliser les potentialités économiques et culturelles des étudiants. Les étudiants qui, de la maternelle à l'université, auront toujours été considérés comme membres à part entière d'une collectivité, n'accepteront plus que des décisions qui les concernent soient prises par d'autres qu'eux.

– Au point de vue de l'utilisation des ressources étudiantes, il pourrait exister un organisme semblable à une société de la couronne, indépendante du pouvoir politique, et servant de "banque planificatrice" efficace pour la société et les étudiants, dans tous les domaines, et pas uniquement dans le champ des études. Cela permettrait aux étudiants de ne plus dépendre des prêts-bourses et, par conséquent, de ne plus être des assistés sociaux. Si les étudiants étaient utiles, ils pourraient arriver à défrayer par eux-mêmes le coût de l'éducation. Il est criminel que le gouvernement, dans l'état actuel des choses, laisse se perpétuer un tel gaspillage des possibilités étudiantes.

2 – Les grands facteurs qui feront l'avenir comme nous le désirons sont le dialogue, l'information et l'imagination.

– Un étudiant conscient de la crise des valeurs qui se produit présentement, se sent incapable de répondre de bon coeur à la question formulée : quels seront les droits et devoirs des étudiants en 1985? Car il faudrait d'abord s'interroger sur les droits et les devoirs qui devraient être ceux des étudiants de l'avenir. Cela pose le problème de la fonction critique des étudiants dans la société. Or, on ne leur permet pas de délimiter par eux-mêmes ces droits et ces devoirs. Cette recherche d'une nouvelle axiologie conduit à penser que le dialogue se fait aussi par les jeunes ouvriers. Comment procéder autrement si, d'une part, on veut sérieusement dépasser le processus d'une adaptation pure et simple aux valeurs déjà établies dans la société, et si, d'autre part, tentant de créer de nouvelles valeurs, on ne prétend pas les imposer d'une façon dictatoriale?

– C'est par l'amour, la communication, qu'une personne s'actualise. En 1985, les progrès technologiques offriront toutes les possibilités de communiquer. Il est important que le Québécois prenne conscience de lui-même et des autres, par l'information, le contact verbal, personnel, physique ou non. Pour que ces rapports soient positifs, l'éducation elle-même a besoin de se transformer, d'apprendre à apprendre, et non pas de communiquer des connaissances.

– L'individu doit devenir critique, et, par le fait même, créateur. La création ou l'action est en effet la deuxième phase de la critique. C'est peut-être trop demander pour 1985.

– L'information prendra, dit-on, une importance aussi grande que l'argent, pour ne pas dire sa place. Il ne suffit pas d'accepter, il faut encore provoquer une telle évolution. La première étape consiste donc à intégrer complètement à l'école les moyens de communication sociale, afin de nous montrer comment nous protéger des retombées des mass-media.

– La société, comme les étudiants, a un droit collectif à l'imagination, fortement dévalorisée et jusqu'à maintenant isolée. De toutes les fonctions humaines, elle est peut-être cependant celle qui réconcilie l'intelligence et l'affectivité. Tout est imaginaire, parce que tout est langage. Ainsi, structurer le monde en divers champs scientifiques est dichotomie stérile, puisque tout est dans la manière de se dire et de se lire. J'apprends, non en apprenant, mais en créant : c'est la grande révolution à laquelle le happening nous fait assister.

3 – La crise du monde étudiant est la crise de l'homme qui se perçoit autrement que dans sa spécificité d'étudiant. Ce qui se passe dans la conscience étudiante, à un degré peut-être plus senti qu'ailleurs, c'est la conscience d'un univers en décomposition, alors que de toute évidence la jeunesse ne veut pas mourir. C'est pourquoi, on n'a pas eu trop de scrupules à déborder le cadre étudiant et à ne pas répondre à la question telle que posée. La problématique de la crise étudiante actuelle est telle qu'elle implique toute la jeunesse du monde, étudiante ou non.

– L'homme doit toujours redécouvrir sa jeunesse. Plus il avance, plus il devient jeune. Pour ce qui est du contexte québécois immédiat en projection vers l'avenir, il faudra promouvoir chez-nous un savoir-vivre collectif. Il est difficile de croire que les impératifs politiques ou économiques y mèneront, de l'extérieur. C'est un dynamisme intérieur, un pouvoir et un vouloir-vivre collectif qui permettront à notre groupe de survivre. C'est dans le fait français en Amérique du Nord que nous trouverons la valeur à promouvoir : l'humanisation de l'homme par la décongestion du savoir, qui, jusqu'ici, est toujours resté en marge de la vie, de la même manière qu'on a aliéné le travail en fonction des loisirs.

– Le savoir est économique et producteur, s'il est intégré dans une créativité qui s'appelle "avenir". Il est nécessaire de renverser notre conception de l'évolution historique : l'humanité, partie d'un bas âge, évoluerait vers un âge plus vieux, alors qu'en fait, elle a commencé par la vieillesse et s'achemine vers la jeunesse. Etre homme, ce sera être jeune, de telle sorte qu'il n'y aura plus d'opposition entre jeunes et vieux.

– Le vrai happening, c'est l'événementiel créateur que l'on structure au fur et à mesure d'un devenir que nous dirigeons en même temps que nous le créons.

– Nous assistons peut-être, dans un contexte de psychanalyse, à la mort du père : tout ce qui est autorité, cours magistral, tout ce qui vient d'en haut, est de plus en plus refusé. Si véritablement la réforme scolaire s'oriente dans le sens d'une pédagogie renouvelée, d'une participation dès la maternelle, alors la voie est ouverte à l'intégration, qui se développera et deviendra de plus en plus une réalité.

V

Les jeunes étudiants seront-ils des adultes anticipés ou des adultes différés (à qui une place sur le marché du travail est refusée pendant le temps des études)?

Emile Robichaud brosse le portrait d'une école où les jeunes apprendraient enfin à vivre.

Intéressée davantage par le milieu universitaire, Marie Malavoy est d'avis que la masse étudiante, encore peu cohérente dans ses formes d'expression, deviendra véritablement une classe sociale appelée à une action efficace.

Selon Denise Angers, il faut s'orienter résolument et audacieusement vers une intégration réelle des jeunes à tous les secteurs de la vie de la société.

Devant la confusion du statut actuel de l'étudiant, Hubert Wallot propose une réinterprétation des rapports étudiants-professeurs au sein d'une société renouvelée.

Gérald Lizée soutient, pour sa part, que, dans une société où l'accélération du changement est elle-même perceptible, le jeune étudiant sera de plus en plus le prototype de son temps.

Rapport du travail fait en atelier, — N.D.L.R.

1 - *L'aliénation démystifiée*

par Emile Robichaud (*).

I - L'aliénation futuriste

Le document de présentation du Carrefour nous annonce, à la page trois, que "Le Carrefour des étudiants québécois, qui aura comme double thème : l'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, abordera la question dans les perspectives de "l'injustice qui leur serait faite, et qui traverse toute l'histoire, depuis Aristote jusqu'à nos jours."

La question numéro quatre me semble poser nettement le problème : "Les jeunes étudiants seront-ils des adultes anticipés ou des adultes retardés — à qui une place sur le marché du travail est refusée pendant le temps des études —?" Ce que cette question définit, au fond, c'est l'aliénation futuriste, c'est-à-dire du hic et nunc, de la quotidienneté, et la hantise de l'avenir, d'un avenir qui n'est plus la résultante d'un présent pleinement vécu mais la cristallisation débile et anémiée d'un présent obsédé par cette abstraction inopérante qui usurpe le nom de Futur.

L'injustice faite aux jeunes, à travers toute l'histoire, réside peut-être dans cette obsession de les "préparer à" : l'école veut les préparer à la vie et le phénomène école se diversifie lui-même en phases qui préparent les unes aux autres : l'école élémentaire prépare au cours secondaire qui prépare au CEGEP; celui-ci prépare à l'université qui prépare à la vie! L'étudiant se voit alors aliéné : il n'existe plus comme personne mais bien plutôt comme "prospective".

Ainsi conçu, l'avenir n'est plus qu'une abstraction totalitaire qui déforme la réalité en bloquant l'évolution. Le présent, a dit McLuhan, est le "futur du futur"; c'est donc lui qu'il faut bâtir en prenant conscience d'une évidence fondamentale : le futur n'est que le rayonnement du dynamisme du présent. Edouard Claparède l'avait compris, qui écrivait : "C'est justement pour préparer à la vie que l'éducation doit être une vie. Et si l'éducation se propose d'être une préparation à la vie, sans être elle-même une vie ... elle ne prépare pas à la vie" (1). Et nos écoles ne préparent pas à la vie, parce qu'elles sont à ce point obsédées par le Futur qu'elles assassinent le présent. Nos systèmes d'éducation dissimulent, derrière la mythologie verbale dont ils s'entourent, un refus systématique de la réalité, de la Vie. Ce ne sont que des abstractions futuristes qui ne répondent en rien aux besoins des jeunes.

II - Le temple de Thanatos

L'école devrait apprendre aux jeunes à vivre intensément, à goûter la joie de vivre en goûtant la joie d'apprendre, mais c'est bien plutôt le contraire qui se produit : nos écoles ne sont trop souvent que les temples de Thanatos. Dans son livre **Education and Ecstasy**, qui pourrait bien être le livre du siècle dans le domaine de l'éducation, George B. Leonard montre bien le rôle néfaste de l'école : "A l'effritement actuel de la vie humaine, point n'est besoin de chercher une quelconque explication d'ordre psychologique : l'école nous a appris à fragmenter : sensations, émotions et idées; à compartimenter : arts, sciences et littérature; à habituer l'égo à divorcer de la réalité du moment présent." (2) Si "The Medium is the message" comme l'affirme McLuhan, le Medium qu'est l'école, de par sa structure même, est un message de compartimentation, de fragmentation et, parce que la vie est unité, parce que la vie est indivisée, l'école n'apprend pas à vivre et, qui plus est, elle annihile la vie.

Comment peut-on oser prétendre opérer une évolution pédagogique, quand on spécialise les professeurs dès le cours élémentaire, quand on organise l'école non plus autour des étudiants mais bien plutôt autour des matières et que l'horaire devient le seul impératif valable?

Soumis à des horaires démentiels qui exigent qu'ils changent d'activité à toutes les cinquante minutes, les étudiants apprennent bien vite à ne pas s'engager dans un tel processus et ils ont raison : il en va de leur survie! Aucun être humain ne peut s'engager à fond dans un apprentissage quelconque quand la cloche vient

(*) ROBICHAUD, Emile, Directeur d'école, Montréal.
(1) CLAPARÈDE, Edouard, **L'éducation fonctionnelle**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1958, p. 206.
(2) Cité par BERGER, Roland, **l'Ecole dynamique**, mars 1968.

l'en sortir pour le plonger dans un autre et ce au rythme de sept apprentissages différents chaque jour.

Engagés dans une course folle, plongés dans une atmosphère bruyante, n'ayant même plus très souvent le temps de dîner comme des êtres humains devraient le faire, les étudiants n'ont plus qu'une issue : se créer une vie marginale. Tel est le message que l'école incarne : accepter de suspendre les processus vitaux huit heures par jour et recommencer à vivre après et en dehors de l'école. Il faut reconnaître que ce faisant, l'école prépare fort bien les étudiants au type de société dont elle émane et qu'elle a pour mission de perpétuer : une société qui exalte cette monstruosité qui a nom civilisation des loisirs, alors que c'est, pour reprendre la thèse de Jean-Claude Dussault (3), la civilisation du plaisir qu'il faudrait instaurer. Une civilisation du plaisir, c'est-à-dire un monde qui mettrait fin à la dichotomie travail-loisirs.

Pour ce faire, il faudrait, me semble-t-il, que l'école brise le cercle vicieux en devenant non plus le lieu où l'on apprend pour ensuite s'en aller travailler — c'est-à-dire vivre? — mais l'un des lieux où, dans une vision nouvelle du monde, nous apprendrions à vivre, et où surtout, nous pourrions VIVRE en apprenant.

Si nous reprenons maintenant la question posée : "Les jeunes étudiants seront-ils des adultes anticipés ou des adultes différés, retardés — à qui une place sur le marché du travail est refusée pendant le temps de leurs études? — force nous est faite de répondre oui, à moins qu'une révolution pour une fois authentique ne vienne transformer l'école.

III - Le démystification de l'école

Une réflexion que l'on entend souvent de la bouche des étudiants en dit long sur l'importance réelle de l'école : "Jacques a abandonné l'école pour aller travailler"! Révolutionner la pédagogie pour qu'enfin les jeunes étudiants ne se sentent pas inutiles ou, ce qui revient au même, considérés comme des adultes retardés ou anticipés, ne peut se faire qu'en transformant les écoles en milieux de vie au sein desquels les étudiants trouveront enfin d'authentiques situations d'apprentissage. Pour ce faire, il faudra démystifier l'école, c'est-à-dire cesser de lui accorder une importance qu'elle est bien loin d'avoir dans les faits.

Tout se passe actuellement comme s'il fallait tout apprendre aux enfants à l'école. Les administrateurs n'en finissent plus de chercher des solutions aux problèmes invraisemblables qu'engendre la multiplicité des options et des rythmes, tant et si bien qu'un système qui devait, à l'origine, rendre l'école plus humaine aboutit, dans les faits, au résultat opposé.

Une réflexion sérieuse sur le rôle et la place de l'école dans une société évoluée comme la nôtre nous ferait bien vite découvrir le non-sens dans lequel nous nous sommes enfermés. Alors que l'école parallèle met à la portée de tous des connaissances réservées autrefois aux seuls "initiés", l'école continue encore à se structurer comme si elle possédait le monopole de la diffusion des connaissances.

Cette méprise est doublement regrettable : d'une part l'école fait double emploi, d'autre part elle n'assume pas la responsabilité qui lui incombe au vingtième siècle : être le signe et l'amorce de l'interdisciplinarité.

Les jeunes n'auront plus l'impression de perdre leur temps à l'école dès le moment où celle-ci s'insérera dans l'évolution du monde et s'imposera comme l'un des ferments de cette évolution, ce qu'elle est bien loin d'être actuellement.

Entre l'école des druides qui assurait la transmission des "mystères" et l'école moderne, il n'y a, au fond, aucune différence essentielle : elles se vouent toutes deux à la transmission des connaissances. Qui plus est, nos écoles ont gardé quelque chose de leurs origines religieuses : on leur accorde encore le pouvoir mystérieux de la thaumaturgie! D'ailleurs, la liturgie verbale que l'on déploie autour de l'école ne laisse aucun doute sur le rôle qu'on veut lui faire jouer. Peut-être faudrait-il, une bonne fois pour toutes, après avoir renoncé à toutes les croisades qui, dans une véritable guerre sainte, soulèvent les uns contre les autres, les traditionnels et les actifs, les magistraux et les non-directifs, les univalents et les polyvalents, que nous nous mettions sans prétention, tous ensemble, éduqués et éducateurs, à bâtir quelque chose de viable, d'intéressant, calmement, sans croire que l'avenir du monde en dépend.

La vraie révolution, ce serait peut-être de renoncer à bâtir l'école de demain, pour enfin bâtir l'école d'aujourd'hui, sans aucune préten-

(3) DUSSAULT, Jean-Claude, **Pour une civilisation du plaisir**, Montréal, Editions du jour, 1968.

tion, sinon celle de vivre heureux dans un milieu si intéressant que les étudiants ne sentiraient plus le besoin de rêver à autre chose en attendant d'être, enfin, ailleurs!

IV - L'école d'aujourd'hui

Le "message" de l'école actuelle polyvalente ou pas, en est un de fragmentation, de compartimentation, qui crée, chez les étudiants, une attitude de "désengagement". Le gigantisme valorise, pour sa part, ce que Marcuse appelle des libertés aliénantes : vulgarité, superficialité, promiscuité, grégarisme. Pour créer des milieux d'épanouissement axés sur l'appréhension la plus totale possible du présent, il faudrait, d'abord, faire de l'école une société intimiste qui non seulement rendrait possible la vie de groupe mais en ferait la base même de la structure scolaire. L'école ne se structurerait plus autour des matières, comme c'est de plus en plus le cas, mais autour des étudiants et de leur vie communautaire dont les impératifs remplaceraient ceux de l'horaire.

Au cours secondaire du moins, les matières au programme reprendraient la place qui leur revient, celle de matériaux de base, de matières qui serviraient de point de départ au travail communautaire. Ainsi délivrée de l'obsession du plus grand éventail possible d'options, l'école redonnerait un sens à l'apprentissage. Il importe bien peu qu'un étudiant voie tout le programme d'histoire et tout le programme de géographie : ce qui importe, c'est qu'il puisse vivre une situation d'apprentissage qui lui permette d'acquérir ce que l'on appelait autrefois une "méthode de travail", et qu'il importe maintenant de promouvoir au statut de "méthode de vivre", puisque le "travail" n'est plus l'unique préoccupation de l'homme.

Pourquoi ne pas instaurer ce que j'appellerais des demi-journées pédagogiques? Au lieu de changer de salle de cours à toutes les cinquante minutes, les étudiants passeraient une demi-journée dans un local spécialisé : français, histoire, électricité, etc., seraient ainsi abordés de façon beaucoup plus intense. L'expérimentation, le cours-synthèse, l'enseignement correctif constitueraient le menu varié d'une demi-journée fort occupée, que ne viendrait plus scinder une cloche qui interrompt toujours le processus d'apprentissage au moment le plus inopportun.

Finis les battements successifs, les pertes de temps dans les corridors, les courses contre la montre, les manuels qu'il faut transporter partout.

La vie des écoles s'en trouverait toute transformée : à raison de trois heures par demi-journée, (soit quatre périodes de quarante-cinq minutes) les étudiants pourraient travailler ainsi l'équivalent de trente-deux périodes-semaines et disposer de deux demi-journées que l'on pourrait consacrer à l'éducation physique, aux sports, aux parascos, bref à la vie étudiante. L'animateur du milieu étudiant deviendrait le personnage-clé qu'il aurait toujours dû être et les professeurs seraient forcés, par les circonstances, de cesser de parler seuls à l'avant de la classe : ils peuvent le faire pendant quarante-cinq minutes, mais sûrement pas pendant trois heures! C'est ainsi, par la force des choses, que s'opérerait la seule vraie réforme de l'éducation.

Spécialiser les professeurs dès l'élémentaire, multiplier les matières du cours secondaire, c'est construire une école à l'image des grands sauriens, tout aussi inapte à survivre, et dont la nature trouvera moyen de se débarrasser d'une façon ou d'une autre, pour le plus grand bien de tous. Il n'y a dans la nature, dit un proverbe, ni récompense ni punition : il n'y a que ... des conséquences.

V - Faire l'expérience de la vie

Démystifiée, soustraite aux jongleries des idéalistes, l'école n'en sera que plus humaine, donc plus intéressante. En renonçant à tout apprendre à tout le monde pour essayer, plus humblement, de laisser les étudiants apprendre à vivre, les maisons d'éducation joueront un rôle à la mesure de leurs moyens.

Lorsque, cessant de dicter à leurs étudiants leurs notes de cours universitaires, les professeurs redeviendront des éducateurs, ils prendront conscience du non-sens auquel ils consacrent tant d'énergie.

Avec un tout petit peu d'imagination, ils voudront expérimenter des formules nouvelles pour répondre aux besoins qu'enfin ils auront perçus.

Délivrée de sa mission, l'école reprendra sa place parmi les autres institutions humaines au sein desquelles les hommes oeuvrent; et les étudiants, parce qu'ils vivront enfin huit heures par jour, dans un milieu intéressant, n'auront plus l'impression d'être en attente, placés sur une voie parallèle en attendant l'heure de s'engager dans l'existence.

Le message de l'école en sera un d'engagement, et, par là même, de politisation vraie.

De toute façon, au moment où des étudiants débrayent pour obtenir le privilège insigne de venir à l'école en jeans, nous n'avons plus grand-chose à perdre : le grand saurien ne réussit même plus à effrayer les parasites qui lui courent sur le dos!

2 - *L'université rajeunie*

par Marie Malavoy (*).

Le concept "adulte" signifie généralement : "qui est parvenu au terme de son développement, de sa croissance". Quand on applique ce terme à l'homme, il spécifie : "qui a dépassé l'adolescence". On peut alors se demander si le terme d'adulte ne fait pas plus référence à la maturité de corps et d'esprit d'un individu qu'à son type de participation à la société. Ce qui fait qu'un jeune sera ou non adulte, c'est d'abord sa maturité personnelle, son ouverture aux responsabilités, plus encore, la valeur de son engagement dans le milieu où il vit, peu importe la forme dans laquelle il lui est donné de se traduire. Les études ou le travail déterminent certainement des formes d'engagement spécifiques, mais en aucun cas ils peuvent en déterminer la valeur. Ce n'est donc pas parce que le jeune étudie qu'il aura moins accès à l'âge adulte; au coeur même de ses études, c'est-à-dire de son insertion dans un contexte universitaire, il doit pouvoir accéder à la maturité.

Peut-être pouvons-nous aller encore plus loin et cesser d'opposer non seulement jeunes et adultes, mais également études et travail. Nous jugeons qu'un homme travaille parce qu'il gagne de l'argent; or, quand on étudie, on en dépense. Pourquoi ne pas chercher plus profondément ce qu'un homme produit au-delà de son salaire? Quand des étudiants, quotidiennement plongés dans la vie universitaire, réfléchissent, écrivent, discutent, tout en jetant un regard critique sur le monde qu'on leur offre, quand ils cherchent à vivre au sein de leur milieu des formes nouvelles de collaboration et de participation, pourquoi refuse-t-on de reconnaître qu'ils font leur part?

Travailler, ce n'est pas seulement accomplir un métier, mais, sous quelque forme que ce soit, contribuer à l'équilibre dynamique de la société. Le monde étudiant n'est cependant pas encore intégré à cette société. Il demeure, pour beaucoup, un laboratoire d'idées et d'expériences qu'on attend de vérifier au contact du monde extérieur; on en fait un monde clos, factice, alors que, par certains côtés, notre "marché du travail" est beaucoup plus fermé, sinon hermétique. Tant que l'université ne sera pas reconnue comme un lieu devant permettre aux jeunes de travailler et de produire une contribution valable dès la période de leurs études, on continuera à en faire des membres à part, dont on ne tiendra compte sérieusement que lorsqu'ils auront achevé l'étape de leur formation; on continuera à se demander s'ils sont appelés à être, dans leur jeunesse même, de vrais ou de faux adultes.

Il est certain que la collectivité étudiante apparaît actuellement peu productive aux yeux de plusieurs, ne laissant émerger que des rôles de manifestation, de contestation : des rôles négatifs. La fonction critique de l'étudiant actuel est cependant nécessaire pour commencer de bâtir l'université de l'avenir. C'est précisément parce que les jeunes remettent aujourd'hui en question le type de formation qu'on leur offre, c'est parce qu'ils refusent de se voir assigner des rôles de second ordre, que l'université conserve une chance de devenir une institution immédiatement nécessaire à la société, une institution faite de gens adultes qui participent à son développement.

Avant de s'engager dans ces perspectives, il faudrait s'arrêter un peu plus longuement sur cette fonction critique de la jeunesse étudiante, pour saisir dans leurs grands traits les éléments qui peuvent aujourd'hui permettre d'envisager l'avenir. Les aspirations actuelles des étudiants traduisent le besoin d'une redéfinition de leur rôle et la recherche de nouvelles formes d'engagement; c'est au coeur de ces tâtonnements que se dessine peu à peu un projet nouveau pour le monde étudiant. Nous voulons analyser rapidement le contenu de certaines revendications étudiantes pour montrer comment elles contribuent à l'élaboration de ce projet futur.

Chez les plus violents, il s'agit avant tout d'une contestation globale de la société "technicisée", impersonnelle, "aculturée", et non d'une nouvelle lutte contre le capitalisme. Ce qu'il faut d'abord sauvegarder, ce ne sont pas les droits du travail, mais beaucoup plus profondément ceux de la culture et de la personne. Si les premières révoltes visaient de façon di-

(*) MALAVOY, Marie, étudiante, Service Social, Université de Montréal.

recte les responsables d'une entreprise ou d'un établissement éducatif, les adversaires d'aujourd'hui sont invisibles : ce ne sont ni des individus déterminés, ni une catégorie sociale, mais l'ensemble dépersonnalisé et bureaucratisé des moyens d'action et des organisations du pouvoir politique et économique.

Les étudiants s'attaquent apparemment à des ennemis identifiables, que ce soient des recteurs ou des politiciens, mais il faut y voir d'abord des responsables symboliques d'un état de chose qui dépasse largement leur fonction immédiate. Ce dont ces jeunes ont peur, c'est de se voir réduire à cet homme unidimensionnel que Marcuse a décrit en ces termes :

> Le sujet aliéné est absorbé par son existence aliénée. Il n'a plus qu'une dimension : elle est partout et sous toutes les formes. Les réalisations du progrès défient leur mise en cause idéologique aussi bien que leur revendication; devant son tribunal, la "fausse conscience" de la rationnalité est devenue la "vraie conscience" (1).

La société est contestée parce qu'elle détourne l'homme de ses aspirations véritables en lui fournissant des moyens de satisfaction qui sont en-dessous de ce que, fondamentalement, il serait capable de réaliser :

> Il ne s'agit pas du nombre de kilos de viande que l'on mange, ni du nombre de fois où l'on peut aller à la plage, ni du nombre d'articles de luxe qu'on peut s'acheter avec les salaires actuels. Il s'agit précisément que l'individu se sente plus riche intérieurement et beaucoup plus responsable (2).

En somme, ce que la jeunesse remet sévèrement en question c'est la répartition que fait le système industriel entre le travail au profit de la croissance et la promotion de l'homme libre. Le travail n'a de valeur que lorsqu'il contribue à l'élaboration d'une société juste. Si le travail n'est qu'un mode d'intégration à un ordre de choses qui perpétue des inégalités profitables à quelques-uns, il n'a plus de sens, et plusieurs jeunes refusent de s'y engager.

D'autre part, au sein même de leur université, les étudiants s'attaquent à une notion de l'autorité qui leur apparait périmée. Ils s'élèvent contre les formes de médiation qui leur sont imposées, contre les mécanismes arriérés de la transmission des pouvoirs; car c'est bien la question du pouvoir qui est désormais fondamentale, et non celle de la propriété. Peu à peu, les jeunes prennent goût à l'action directe et à l'autogestion de leurs propres affaires. En refusant l'ordre et le règlement, en niant la validité des décisions prises "d'en-haut", ils veulent obtenir dans un mouvement de rupture, la fin d'un despotisme plus ou moins "éclairé".

Parallèlement à ce problème de l'autorité émerge progressivement celui du savoir; ce qui est mis à nu au coeur de l'université, c'est le discrédit du savoir; un savoir à la fois mal transmis et inutile, qui ne mène à aucun engagement. Il n'est pas étonnant que dans un contexte pareil l'étudiant se sente mal à l'aise. Il ne trouve dans l'université ni apprentissage valable, ni culture vivante; il n'a pas le sentiment de collaborer au développement du savoir et de la recherche. Son rôle se réduit à l'absorption de programmes et d'examens. Et quand on lui permet de participer, de s'exprimer, il perçoit souvent qu'on veut l'orienter dans le sens d'un savoir pré-établi, dont on lui laisse l'illusion de croire qu'il l'a lui-même découvert. Dans cette optique, le monde étudiant devient celui du silence, et si les contestations actuelles rassemblent tant d'étudiants, c'est parce qu'elles leur permettent de renaître à la parole.

Dans ce contexte, la jeunesse étudiante est amenée à redéfinir son rôle. L'éducation et la connaissance lui offrent des moyens d'agir indirectement sur ce que J. Galbraith a nommé la "technostructure"; par l'attitude critique, elle peut donner l'exemple d'une collectivité qui prend ses distances par rapport à la société d'organisation et les objectifs fondamentaux qui la soutiennent. Parce qu'elle n'est pas encore dangereusement compromise par le système et conditionnée par ses orientations, sa conception de l'existence risquera moins de s'identifier à une image que la société s'évertue à consolider. Les étudiants demeurent peut-être, parmi les intellectuels, les mieux placés pour continuer d'assurer, en collaboration avec les professeurs, la prédominance de l'intelligence et de l'esprit, pour lancer continuellement, à la lumière des événements, des cris d'alarme et d'éveil.

(1) MARCUSE, **L'homme unidimensionnel**, p. 36.
(2) GUEVARA, Che, **Le Socialisme et l'homme**, p. 105.

Mais la masse étudiante demeure dans beaucoup de domaines à la fois peu politisée, peu informée et peu motivée; elle est loin de s'accorder avec ce rôle de porte-parole ou de catalyseur de mouvements plus ou moins inconscients qui demandent à émerger par la voie d'un groupe. Elle manque encore d'une poigne ou d'une organisation solide qui en feraient un instrument du changement, décisif et cohérent. Bien qu'encore mal coordonnées, ces approches successives et les nouvelles formes d'engagement sont déjà le signe d'un mouvement de la jeunesse étudiante vers une plus grande maturité. De même, les efforts actuels pour dépasser les formes traditionnelles d'enseignement, laissent soupçonner que les étudiants s'acheminent vers une conscience plus grande de leur rôle, non seulement au coeur de l'université mais au coeur même de la société. Puisqu'il nous est permis ici d'entrevoir l'avenir, nous croyons que les jeunes étudiants collectivement et non individuellement, vont peu à peu élargir la brèche que les contestations récentes ont ouverte dans l'institution universitaire, et transformer le temps de leurs études en une période fructueuse pour la société. Et cela, de deux façons principales : par une transformation de leur formation et par une politisation à la fois idéologique et active de leur milieu.

Transformer sa formation, cela signifierait : acquérir, parallèlement à la réflexion intellectuelle, un engagement pratique et sérieux dans les secteurs qui intéressent chaque discipline, intégrer les travaux, actuellement éparpillés et inutiles, à des projets de recherche reliés à des préoccupations immédiates, produire sous diverses formes de publications le fruit des réflexions élaborées, soit individuellement soit en groupe, autrement que par l'intermédiaire des thèses qu'on range soigneusement dans les centres de documentation et qui ne servent qu'à une mince minorité. Les étudiants de demain exigeront que leurs études ne soient plus un temps mort et peu productif, d'autant plus que la plupart d'entre eux seront entrés dans un système d'éducation beaucoup plus complexe où le travail pratique et l'étude chemineront ensemble, en permanence. On peut concevoir une dialectique constante entre la réflexion intellectuelle et l'action.

Quant à la politisation du milieu universitaire, elle naîtra de cet intérêt grandissant que les étudiants ont déjà pour les problèmes du pouvoir qui déterminent en grande partie la structure de leur société. D'autre part, si les étudiants peuvent plus tard, sous quelque forme que ce soit, participer au développement social, ils sentiront le besoin de dépasser les formes marginales de participation au pouvoir pour assumer des responsabilités effectives en fait d'action et de direction politique; et le gouvernement en place ne pourra refouler ce mouvement. Les étudiants ne seront plus seulement la soupape de sûreté qui permet finalement au système de rester le même; leur mise en question actuelle des mécanismes du pouvoir conduira certainement à la création de formes nouvelles de participation politique : travail d'information et d'animation auprès des masses silencieuses, rôle de critique à l'intérieur même des partis politiques, élaboration de projets nouveaux pour l'association d'un plus grand nombre au pouvoir, ces projets étant d'abord vécus dans l'université à titre d'essai et plus tard, de témoin.

On pourrait disserter indéfiniment sur ces nouvelles formes d'engagement; ce que nous voulons simplement montrer, c'est que les jeunes étudiants auront un rôle politique beaucoup plus sérieux à remplir d'ici quelques années et que cette évolution de leur participation est déjà à l'oeuvre dans leur contestation et leur recherche présentes. Nous pouvons prévoir que la masse étudiante, encore peu cohérente dans ses formes d'expression, deviendra véritablement une classe sociale appelée à une action efficace.

La jeunesse étudiante de l'avenir aura en sa possession beaucoup plus d'outils qu'aujourd'hui pour devenir adulte au coeur d'une université qui sera un lieu de travail à la fois réflexif et concret, un centre de formation intellectuelle et politique dans l'acceptation la plus large du terme.

3 - *L'intégration du jeune à la société*

par Denise Angers (*).

Il me semble important, si l'on veut préparer l'avenir, d'en arriver à considérer le jeune étudiant en lui-même (je pense surtout ici à l'étudiant du niveau universitaire). Le malaise étudiant actuel prouve suffisamment que la jeunesse prétend n'être considérée ni comme un âge adulte anticipé, ni comme un âge adulte retardé.

Dans le premier cas, on aboutit à une visée qui ne correspond pas à l'expérience quotidienne des jeunes, qui ne sait pas les rejoindre dans le dynamisme de leur vie, et qui les immobilise en leur proposant comme idéal la vie adulte actuelle à laquelle le jeune doit s'efforcer de modeler la sienne. Dans le second cas, la visée est encore plus passive puisqu'elle situe le jeune dans une attente dont on ne perçoit pas très bien le véritable sens. Dans cette attente sans signification, le jeune risque de perdre son énergie, son enthousiasme et sa créativité.

Inutile de dire que cette double visée me semble assez bien décrire la situation actuelle de l'étudiant dans la vie sociale. Adulte anticipé, d'une part, surtout lorsqu'il doit assumer la responsabilité d'un foyer et qu'il doit payer ses études, il ne réussit que rarement à travailler dans un secteur qui corresponde à ses véritables intérêts, et, de toute façon, ses études et son travail constituent une surcharge dont l'un et l'autre ont à souffrir. Adulte retardé, d'autre part, il ne peut trouver d'exutoire à son dynamisme que dans la contestation de cette société qui lui semble imposée de toute pièce. Contestation qui risque malheureusement d'être stérile puisqu'elle ne naît pas d'un contact quotidien et familier avec les réalités de la vie sociale.

Il me semble donc qu'il faut s'orienter résolument et audacieusement vers une intégration réelle du jeune à tous les secteurs de la vie de la société, à ce qu'elle est actuellement et à ce qu'elle est capable de devenir. Il faut définir le jeune, non par ce qu'il n'est pas, face à la société, mais par ce qu'il est, en elle. Il faut donc que le jeune accède à un véritable statut social et que la jeunesse sente clairement quelle est sa fonction sociale. Cela suppose une remise en cause radicale de l'éducation, de ce qu'elle véhicule et des techniques qu'elle utilise. L'enseignement, trop conçu jusqu'ici comme une transmission du savoir, doit laisser plus librement la place à l'épanouissement de la capacité d'invention, à une recherche perpétuelle qui, dépassant le savoir acquis, peut le transformer et lui faire prendre sa vraie dimension : être au service de l'avenir. Mais, cette facilité d'invention et de recherche, ce n'est qu'au contact de la vie et des problèmes réels qu'elle pose, que le jeune pourra vraiment la développer.

Cette intégration réelle du jeune à la société amènera peut-être progressivement la disparition de ce qu'on appelle "la spécificité" des jeunes.

> Il serait intéressant d'étudier comment, contrairement à ce qu'on croit communément, nous allons vraisemblablement vers un monde, où toute la société passant en état d'éducation permanente et contrainte à prendre des décisions existentielles tout au long de son existence, va emprunter de nombreux traits traditionnellement réservés à l'adolescence, le résultat étant que l'enfance et l'adolescence vont singulièrement perdre de leur originalité et de leur spécificité ... Si cela ne se produisait pas, nous aurions le plus grave éclatement de la société qui se puisse imaginer. (Didier Piveteau, **Quelle catéchèse abandonnerons-nous?** in Catéchistes, avril 1969, p. 639).

Il ne s'agira plus, dès lors, de diviser le monde en "adultes" et "non-adultes", mais de considérer que jeunes et moins jeunes sont des hommes situés à des moments divers de leur cheminement et de leur recherche.

Pour devenir réelle, cette optique exigerait une refonte de la société et de son mode de fonctionnement, un décloisonnement total entre les différents secteurs de la vie sociale et les facultés universitaires qui leur correspondent. L'ingénieur, le scientifique, l'industriel, pourraient appliquer immédiatement les princi-

(*) ANGERS, Denise, étudiante, Institut Supérieur des Sciences Religieuses, Montréal.

pes acquis dans leurs disciplines respectives. Ils pourraient déjà apprendre à devenir inventifs et créateurs au contact des problèmes qu'ils auraient à résoudre, et des besoins auxquels ils devraient répondre. Il va sans dire que c'est précisement ce travail, effectué dans le domaine qui l'intéresse, qui devrait être reconnu, par un salaire, comme une contribution appréciée à la marche de la vie sociale.

Ainsi, le jeune vivrait, non par anticipation ni dans une expectative indéfinie, mais en réalité, une vie qui lui apprendrait graduellement à assumer ses responsabilités, à devenir actif dans l'élaboration et la construction de la cité. Sa jeunesse, si l'on tient absolument à cerner l'originalité de son apport, lui permettra des audaces, son dynamisme lui fera imaginer des pistes de recherche auxquelles ses ainés ne se seraient peut-être pas arrêtés. Il sera toujours un élément de contestation et de remise en question des structures établies. Mais alors, ses remises en question partiront de la vie et tiendront compte des possibilités réelles offertes par celles-ci. Elle sera ainsi facteur d'évolution et de progrès.

4 - Le Réaménagement de la Société

(dédié à J.-M. Denis),
par Hubert-Antoine Wallot (*).

L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, voilà un thème difficile à cerner à l'intérieur des sous-thèmes proposés comme objet de cette rencontre. Une réflexion approfondie ne peut, à mon avis, éviter les étapes suivantes. D'abord, il faudrait, d'une façon non-engagée, dresser un rapide bilan de la situation contemporaine et de ses ambiguïtés; puis tâcher de dégager les lignes de l'avenir. Ensuite, dans un second temps, d'après l'attitude engagée d'une hypothèse de travail, — dans la mesure où nous cherchons à orienter l'avenir, où nous passons de la prospective descriptive à la prospective engagée —, il s'agirait de comprendre comment une réinterprétation des rapports étudiants-professeurs au sein d'une société renouvelée pourrait permettre de clarifier un statut social confus. Puis on pourrait, à titre d'exemples, élaborer quelques applications concrètes et ouvrir des perspectives.

Quels sont donc, en bref, les problèmes étudiants suceptibles de justifier l'interrogation qui a présidé à la présente rencontre? il y en a surtout quatre qui m'apparaissent plus importants : d'une part, le statut d'étudiant considéré comme enfance prolongée, ensuite, l'univers irréel de l'étudiant actuel, puis, ses tentations irrationnalistes, et enfin les relations entre ce statut et la perspective révolutionnaire.

A) La situation de l'étudiant en est une d'enfance prolongée. On lui établit des curriculums, des comportements à suivre, des choses à savoir, etc... La passivité qu'il vit prolonge chez lui une certaine mentalité symbolisée par la dépendance économique de sa famille. Mais simultanément, la société exige peu de devoirs d'un étudiant. Il ne doit rendre de compte qu'en termes de respect de "l'ordre établi", et non pas des responsabilités ou des devoirs. Or, cela devient d'autant plus lourd de conséquences que la durée des études et le nombre d'étudiants ne font que croître tous les jours. Le problème de l'adolescence, typique de notre société moderne et qui n'existe pas dans les types de sociétés où le jeune est intégré très tôt dans le monde du travail et où il est ainsi considéré comme un jeune adulte, ne peut ici que se trouver de plus en plus aggravé et prolongé.

B) Le deuxième aspect de la situation étudiante est la coupure de la réalité concrète... Comment se sentir travailleur intellectuel lorsque, en fait, des structures intellectuelles toutes faites sont imposées à l'étudiant pour que s'y moule son esprit? Son univers est presqu'aussi désincarné que les Idées de la Raison Pure kantienne : il est sans matière... Et lorsqu'il a un travail d'été, l'étudiant sent ce dernier si peu intégré à son être d'étudiant, que cela ne change rien à ce qu'il vit. Donc, il ne faut pas s'étonner qu'à côté de sa vie physiologique nécessairement concrète, l'étudiant développe une mentalité un peu schizoïde, et que son statut lui suggère des comportements de type enfantin où la frustration peut engendrer un impatient "passage à l'acte" — cf. la popularité de l'idéologie de la violence —.

C) Ces comportements en entrainent un autre : l'affirmation irrationaliste d'un monde affectif contre un monde trop technicisé, trop rationnel, où l'homme se sent plus manipulé par les techniques que contrôlant ces dernières. A l'école, par exemple, on ne prévoit aucun contact personnel avec les professeurs. L'orientation est souvent déterminée rationnellement d'une façon définitive à partir d'un unique test évaluant un éventail de goûts, souvent plus lié à la transitoire motivation d'identification qu'a pu susciter une personne, un bon professeur, qu'à des motivations durables et à des aptitudes propres. On rencontrera donc, chez les étudiants, un désir de communion grégaire dans les manifestations de groupe — tant sociales qu'affectives — et aussi un soupçon de la liaison de la rationalité et du maintien de l'exploitation — cf. "make love, not war" des hippies américains —. Le jerk, cette mode nouvelle, illustre bien la pathologie de la société moderne et révèle la solitude et l'individualisme associés à un puissant délire grégaire, où la communion ne semble que conjurée, où le trop rationnel monde verbal est remplacé par des cris bruts, mais où la solution est loin d'être assurée : ici, l'individu est un nombre bien particu-

(*) WALLOT, H.-A., étudiant, Médecine, Université de Sherbrooke.

lier, un pur numéro, pareil aux autres, sans rôle déterminé à rapprocher d'autres phénomènes de différentiation sexuelle par gestes et habillements, de différentiation chronologique avec la barbe, etc... D'où, parfois, la volonté finalement démissionnaire et peu révolutionnaire de se retirer de la société, de quitter même ce monde à l'écart qu'est le monde étudiant, pour fonder une société parallèle; qu'on pense aux hippies.

D) Nous voilà donc au quatrième problème : les rapports entre la situation étudiante et la révolution... D'abord, "S'instruire, c'est s'enrichir" (Lesage). Voilà un slogan dont la teneur est claire : entre autres choses, l'éducation devient une voie de mobilité sociale pour l'obtention de privilèges. Ainsi, ce n'est plus la violence de la force ni celle de la propriété privée, mais bien celle du savoir qui devient source d'exploitation pour les uns, et d'aliénation pour les autres, — d'où, l'importance du maquis intellectuel, de la contestation du savoir, dans les affrontements surtout universitaires entre étudiants et professeurs —. Mais comme tous ne peuvent pas avoir des privilèges, et que divers entonnoirs sont prévus pour éliminer des gens — cf. la crise du CEGEP —, il devient clair que le système engendre des frustrations susceptibles d'alimenter des tendances révolutionnaires. La situation même d'étudiant dans le processus économique, dans le sens que l'étudiant est économiquement faible et dépendant, le rapproche du travailleur. Ensuite, l'étude donne accès à la science qui, par sa vocation universelle, ne peut qu'inviter à sortir de la situation particulière et isolée où le système économique enferme l'individu. Puis, le contenu même des études — par exemple l'histoire ou la sociologie comme étude des changements sociaux —, permet de mieux voir la possibilité d'une transformation des structures sociales. ce contenu joue parfois le rôle de déclic pour sortir de l'ignorance soumise. Enfin, l'écart du concret dans lequel l'étudiant est maintenu, peut l'inciter à nier sa dépendance sociale en exprimant sa frustration et sa révolte et en expérimentant l'action concrète dans des mouvements politiques. Mais toutes ces raisons permettent aussi de comprendre combien l'engagement révolutionnaire étudiant sera toujours ambigu, et idéaliste; la méfiance du travailleur sera d'autant plus justifiée qu'il est brisé au contact du réel. Cependant, on peut ajouter qu'entre le nivellement des perspectives, fréquent chez les travailleurs bien intégrés et abrutis, et l'idéalisme estudiantin, il y a place pour un processus dialectique.

E) Mais en fait, maintes tentations attendent notre jeunesse; sa mise à l'écart de l'expérience concrète de la réalité par le travail lui rend souvent séduisantes les tentations de fuite et de compensation dans l'ultra concret antirationaliste du monde de la drogue, de l'experiencing, du feeling, de l'immédiat, — un peu comme dans le rapport immédiat d'un nourrison à la satisfaction du sein maternel! il n'y a pas médiation de l'élaboration, du travail —; et d'ailleurs, on pourrait se demander si ces tentations ne sont pas des produits logiques fabriqués par les structures d'une société qui préfère que les révoltés ne pensent pas trop, et que leur révolte reste indignation, dégoût, désabusement ou utopie, mais qu'elle ne soit surtout pas convertie en action révolutionnaire.

Quel avenir peut-on entrevoir à partir de ces données? Il nous semble qu'il faille envisager sommairement le problème sous trois aspects : d'abord, l'influence de l'avancement technique, puis l'éventualité du pouvoir étudiant, et enfin, les relations du travail et du loisir.

A) Nous n'avons pas l'intention de rejoindre la science fiction : en effet, la science, surtout au service du pouvoir présent, n'est pas toujours déterminante quant à l'avenir d'une structure sociale — par exemple, le rôle d'étudiant —, et revêt plutôt un caractère ambigu. Notre hypothèse prévoit que le développement technologique ne fera qu'accélérer et exacerber les processus déjà inscrits dans les structures présentes. On pourra entrevoir cela par l'évocation de certaines contradictions. Ainsi, malgré une simplification et une rationalisation des rapports humains qu'il faut attendre des progrès techniques : ordinateurs, miniaturisations, baisse de coût, etc..., on peut entrevoir que l'occultation progressive du pouvoir, l'impossibilité de localiser et de personnifier les porteurs de responsabilités dans une telle société déjà en marche, peuvent complexifier à l'infini les démarches individuelles, les rendre insupportables et créer des angoisses et des révoltes typiquement nouvelles — allant jusqu'à des tentatives de faire "sauter" cet univers technicisé —. Si le progrès technique doit améliorer la qualité et la quantité de l'information, on peut imaginer le danger d'endoctrinement et d'autres techniques de pressions publicitaires sophistiquées, adroitement exploitées et utilisées par une technocratie qui pourrait, seule, avoir les instruments intellectuels suffisants pour conserver une attitude critique bien solide. Les drogues amortiront les

contestataires et leur tiendront lieu de bonheur. Et changera-t-on la nature du recyclage, qui paraît démocratique dans son essence, mais s'avère, en fait, destiné à la minorité privilégiée qui a eu la chance d'avoir déjà un degré assez avancé d'instruction? L'essentiel, ici, c'est que le contexte scientifique et technique global évoluera si vite, le "turnover" des connaissances deviendra si rapide, que la notion d'expérience sera dénuée de sens, désuète, et il sera fréquent de changer plusieurs fois de métier durant une seule vie. La compétence sera la qualité et la rapidité d'adaptation aux situations nouvelles. Dès lors prendra fin la gérontocratie. Par ailleurs, la jeunesse, rassemblée sous le rôle sociologique d'étudiant, sera un "bying power" qu'on tentera d'exploiter de plus en plus.

B) Ici se pose l'éventualité de cette aberration peut-être inévitable et logique dans la situation actuelle : le pouvoir étudiant. Les diplômes sont une voie de mobilité sociale et d'accès au pouvoir; cependant, le contrôle social qui s'y exerce en est un de limitation en fonction de lois d'un corporatisme diffus. Finalement, chez ceux qui y prétendent, il peut se créer, pour résoudre la tension, une espèce de coalition et de compétition pour le pouvoir et l'autogestion scolaire, une lutte de "classes", car les étudiants sont de plus en plus nombreux; la classe étudiante se voudrait alors indépendante, pour ne pas répondre de l'idéologie et des valeurs de la technocratie ou de la bourgeoisie; son indépendance risquerait de la faire définir de façon arrogante face aux besoins de toute une société qui devrait conserver un contrôle éloigné, mais constant. L'autogestion, le retour à la base isolée, peut devenir une imposture desservant l'élitisme et d'autres intérêts de petits groupes, s'il y a refus d'un quelconque contrôle social, qui ne doit pas être celui d'une technocratie corporatiste. Mais inversement, le monde étudiant ne pourra être éternellement tenu à l'écart de tout contrôle social.

C) Restera à poser le problème du loisir. Dans cette société future des loisirs, ceux qui pourraient profiter des loisirs formateurs, créateurs et diversifiés, c'est-à-dire les technocrates, sont menacés de ne pas en avoir le temps, puisqu'il faudra des "jeux" — en plus de pain —, pour une majorité de travailleurs qui n'auront plus à travailler de longues heures hebdomadaires, dans un monde devenu trop technicisé pour eux. Quelle sera alors la distinction loisir-travail?

Voilà donc énoncés brièvement quelques aspects de la situation étudiante, et de ses prolongements futurs possibles. Ces aspects, ou plutôt ces problèmes, semblent bien résulter du statut d'étudiant dans notre monde actuel, par trop archaïque et qui fait de celui qui étudie un être parasocial. Comment changer cela? Comment orienter l'avenir?

A) Pour éviter ces difficultés, il me semble qu'une recherche sérieuse doit partir de l'analyse de la relation fondamentale qui, jusqu'ici, a défini le statut d'étudiant depuis des siècles : la discontinuité apprentissage-savoir. Selon l'hypothèse de travail émise ici, une solution aux difficultés énumérées exige qu'on surmonte ces oppositions.

Les concepts d'étudiants et de professeurs ne se rejoignent-ils pas quelque part? Etudier c'est apprendre, et c'est d'abord apprendre un certain contenu. Mais comme le contenu, c'est-à-dire la science, change avec le temps, il faut aussi avoir une attitude qui puisse changer : apprendre, c'est donc aussi acquérir certaines attitudes, c'est surtout apprendre à apprendre, à changer le contenant et le contenu, à changer celui qui apprend et ce qu'il apprend. Par ailleurs, la pédagogie ne consiste pas seulement à transmettre un savoir tout fait, c'est aussi découvrir et apprendre tous les jours, puisque le savoir, même dans l'apprentissage, progresse. C'est aussi faire en sorte que d'autres apprennent, c'est co-découvrir, c'est aussi co-apprendre. Le contenu est une matière également appelée à évoluer, mais enseigner requiert aussi des attitudes appelées à se modifier continuellement. Enseigner comme étudier, c'est un apprentissage continuel d'attitudes et de contenus face à des situations nouvelles : progrès du savoir, nouveaux étudiants ou profs, nouveaux instruments de travail, nouveaux laboratoires de toutes sortes etc... Ainsi donc, dans un monde en proie aux changements constants, les rôles de professeur et d'élève ont beaucoup évolué. Le professeur n'est plus celui qui sait tout; s'il attendait de tout savoir pour enseigner, il mourrait avant d'exercer sa profession : pour créer, il risque donc, il vit, avant de tout savoir. Par ailleurs, l'étudiant ne deviendra-t-il pas pour lui-même, pour les autres et même pour le professeur, ne serait-ce que directement ou indirectement, un moyen d'acquérir un savoir et une pratique du savoir : c'est par les questions et les problèmes qu'il pose, l'enseignement-étude par le groupe. En dernier ressort, ce qui distingue le professeur et l'étudiant, c'est son salaire, peut-être pour le présent, et son avancement dans ses recherches

alors que l'étudiant est celui qui ne sait pas encore assez son degré d'ignorance. Ainsi, à côté de l'auto-éducation de l'individu par des moyens individuels, selon ses besoins, ses instruments et les méthodes appropriées, il y a aussi l'auto-éducation par le groupe où l'on peut rencontrer un bienfait subjectif, car savoir comment un autre envisage un problème nous fait souvent mieux comprendre et apprendre; et un bienfait objectif, puisqu'apprendre à expliquer, donc apprendre à clarifier nos idées, à connaître les gens et à travailler avec eux, constitue une façon d'apprendre un contenu mais aussi d'apprendre à accéder au monde social. Donc, l'étudiant comme le professeur, aura des devoirs envers les autres étudiants, envers les professeurs redevenus étudiants, et envers la société dans son ensemble. A sa façon et selon son niveau, il devra être leur pédagogue. Le professeur n'est lui-même qu'un étudiant possédant plus d'expérience : il a déjà fait ses preuves. Mais pratiquer la science, c'est, en plus de créer un maquis intellectuel, faire des chercheurs, des guérilléros du monde intellectuel. Le rôle du professeur en est donc un d'aîné et non de Père tout-puissant. Il doit faire accéder graduellement le cadet à la majorité, et il doit se faire, en partie, son instrument.

On pourrait ainsi définir le rapport étudiant-professeur comme un rapport de contestation mutuelle où le savoir n'existe dans aucun des deux membres, mais au-delà, en avant, en sursis et d'une façon toujours inachevée. Cette contestation serait simultanément une pédagogie et une méthode scientifique. Ainsi, la différence entre professeur et étudiant est une différence de degré dans la maîtrise de certaines connaissances et dans l'art pédagogique.

B) Quel est donc le rapport de l'étudiant à la société? Le contenu de l'étude s'avère être à la fois un travail, mais aussi l'apprentissage du travail, c'est-à-dire de la transformation du monde, de la nature et des éléments culturels figés; on pourrait dire sans exagérer que cet apprentissage est révolutionnaire. En effet, il s'agit d'apprendre à instaurer un nouveau monde — aspect du possible, du fantasmatique, principe du désir —, mais à partir de ce monde-ci... Sentir l'efficacité devient prioritaire et explique l'importance du laboratoire au sens large du terme, tant physique que social, la classe, la société, etc... L'homme n'a pas à être un pur mécanisme à action restreinte : il doit apprendre à transformer la nature et la société. La situation de groupe d'étude va aider l'étudiant à comprendre et à utiliser la psychologie et la sociologie. Il faut que le groupe étudiant soit aussi le groupe enseignant : on apprend beaucoup en apprenant aux autres, des autres ou avec les autres; chacun y trouve son compte, sous divers aspects. Mais pour toujours y trouver son compte, et pour que la société y trouve aussi le sien, il faut élargir les concepts d'utilité, débrider les horizons, et se méfier de la superspécialisation poussée trop tôt. La force d'une société tient autant à la diversité de ses parties qu'à leur liaison. Il faut que l'étude-enseignement tente de maintenir les deux pôles : la spécialisation et l'interdisciplinarité. Notre société technocratique tend, en effet, à s'aliéner en créant un type d'homme borné qui ne comprend même pas la structure qui le moule, en faisant de lui un rouage sans souplesse et muet. De même que le mythe de l'art pour l'art convenait bien à l'idéologie bourgeoise, de même le mythe de la science pure pour la science pure, tel qu'il est souvent cultivé en Occident, doit être détruit, car, et c'est là un apprentissage primordial, il faut prendre conscience qu'il n'y a pas de savoir clos et séparé, que le mythe de la science pure est l'héritage d'une culture donnée, et qu'il vise d'une certaine façon les rapports concrets que la science négocie tous les jours avec le pouvoir politique et économique établi. La science a une vocation éminemment sociale, puisqu'elle vise à changer "notre" monde, le monde pour "nous"; et c'est aussi pourquoi, par définition, elle réclame une "vulgarisation" au sens plein. De même faut-il se méfier de cet autre mythe de la nouveauté pour la nouveauté. Il faut apprendre à changer, à se changer, mais "pas n'importe comment"; la mode, même au plan idéologique, — qu'on pense à la notion d'avant-garde —, répond aussi à un phénomène d'inflation idéologique dans une société capitaliste où la nouveauté, par elle seule, constitue la majorité de la valeur d'échange d'un produit.

Encore une fois, la société n'est pas faite ici pour l'individu ni l'individu pour la société, mais chacun doit prolonger l'autre. Ainsi, dans cette dialectique collective, la tâche d'apprendre est indissociable de celle d'enseigner. Et apprendre doit être une attitude constante de toute la société; celle-ci a une vocation étudiante en permanence : elle doit apprendre la contestation, la critique et l'autocritique : apprendre non pas tant à s'adapter aux changements qu'à les faire. Evidemment, sur ce continuum, la proportion de ce type d'attitude varie selon les individus et l'âge; cependant, l'esprit doit être le

même, il y a sans doute différents paliers dans l'étude, mais la situation étudiante doit être inconcevable sans la responsabilité sociale des étudiants, et inversement tout membre à part entière de la société devrait être à sa façon un étudiant. Par définition, l'étude doit être sociale, et la société, étudiante.

Evidemment, il devient assez complexe d'appliquer immédiatement ces notions : elles supposent un chambardement de toute l'organisation sociale actuelle, une révolution, au sens de transformation radicale des structures, et une transformation de l'éducation, notamment de la notion d'université qui, par définition, a une vocation universelle. Mais déjà, ne pourrait-on pas, à titre d'application dans l'ordre purement académique au sens traditionnel, inscrire de telles réflexions dans l'apprentissage du jeune étudiant qui en est encore au stade de l'obtention de "diplômes" de qualification professionnelle. Divisons artificiellement ces applications restreintes, données à titre d'exemple, en deux types : d'abord, au plan des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et d'autre part, au niveau d'un important rapport, plus étroit avec la réalité, grâce à une participation plus effective à la société.

A) L'apprentissage scolaire peut être à la fois réussite et gratification si le fondement consiste à s'assurer que l'apprentissage se continuera au cours de toute la vie. De ce point de vue, il faut se débarrasser de préjugés pseudo-scientifiques; un de ces préjugés est d'affirmer d'avance qu'il y a telle proportion d'étudiants qui doivent couler, pour assurer la qualité de l'enseignement aux jeunes. Une telle attitude conduit, d'une part, à diminuer les aspirations tant des professeurs que des étudiants, et d'autre part, à réduire la motivation à l'apprentissage, et enfin à détruire l'image de soi d'un groupe mesurable obligatoirement appelé à fréquenter l'école pour une dizaine d'années, dans des conditions humiliantes. Il faut également rejeter le recours magique à la "courbe normale" qui fait évaluer les étudiants bien plus en rapport les uns avec les autres qu'en fonction d'un modèle de performance escompté; par exemple, les "A" de telle école peuvent souvent équivaloir à des "F" dans une autre. La courbe normale est la distribution la plus appropriée à une activité régie par le hasard, alors que l'éducation est une activité intentionnelle dont l'efficacité, en principe, doit conduire à autre chose qu'une telle distribution, à condition d'adapter les méthodes et les conditions non à une situation standard hypothétique pour tous les étudiants d'une classe, mais à chaque individu, selon ses aptitudes, ses talents propres et ses façons particulières d'apprendre. Chaque étudiant doit pouvoir avoir son rythme propre. La qualité d'un enseignement se juge non pas sur son effet sur un groupe d'étudiants formé au hasard, mais sur ses effets sur un étudiant, en particulier. Pour arriver à un tel but, il faudra utiliser divers moyens en fonction des étudiants : moyens verbaux et non verbaux, petits groupes d'études, cours magistral de synthèse, aide de tuteur, bons "text-books", unités d'enseignement programmé, excellent pour le rythme individuel d'apprentissage, méthodes audio-visuelles et jeux académiques. Toutes ces techniques doivent être disponibles pour améliorer la qualité de l'enseignement, en relation avec l'aptitude de chaque étudiant à les comprendre. L'enseignement devra donc comporter des objectifs bien spécifiques. La compétition ne doit pas supplanter la solidarité et la coopération dans l'apprentissage, prélude à la transformation collective du monde et de la société; elle doit faire place à une certaine émulation, sans quoi une attitude saine face au savoir, à l'apprentissage et aux autres est impossible, alors que cette attitude saine devrait être le premier but de toute éducation. Dans une telle optique, la grande majorité peut obtenir des "A", — il est inutile de souligner le danger d'entraîner une perte de motivation pour un étudiant qui s'habitue à se définir comme un "C" et l'accepte —, et le niveau de performance doit primer sur le rang. C'est d'ailleurs le concept d'évaluation qui doit changer. Au lieu d'une évaluation purement sommative ou éliminatrice, il faut envisager une évaluation fréquente qui soit formatrice, en informant l'étudiant de ses lacunes, sur la façon de les corriger, ou bien, en constituant un bon "reinforcement" pour l'étudiant qui a "bien appris".

Une telle façon d'envisager l'éducation comporte d'énormes conséquences affectives pour les étudiants qui, dans leur majorité, trouveront leur travail étudiant gratifiant, satisfaisant, ce qui les stimulera à persévérer et à aller plus loin grâce à de nouvelles motivations et de nouveaux intérêts.

B) Mais il nous reste à voir comment l'étudiant peut nouer des relations plus étroites avec la réalité et la société, et c'est ici qu'il faut nous attarder un peu plus sur le contenu.

Il faut déplorer le manque de prise sur le réel qui a longtemps caractérisé l'enseigne-

ment, où matières et façons d'enseigner dépendaient des dadas du professeur et d'une culture bourgeoise guindée, présenté à l'enfant comme on l'aurait fait à un adulte. Ainsi, quelle sympathie un jeune peut-il avoir pour une langue morte? On devrait plutôt lui donner des cours de civilisation ancienne et l'initier à des langues vivantes. Ce n'est qu'un exemple; il y en aurait tant d'autres. On enseigne trop certaines matières comme des entités sacrées, au lieu de concevoir qu'il s'agit d'introduire l'étudiant à des connaissances et à des techniques d'action dont il puisse dans une bonne proportion pressentir l'utilité. Ce faisant, on maintient l'étudiant dans un monde irréel, qui peut lui faire perdre toute motivation, et auquel il peut en préférer un autre plus immédiat : la délinquance, la drogue, etc... Il faut que l'étudiant sente comment son apprentissage peut, en partie, lui servir immédiatement; il doit aussi le vivre le plus possible au niveau d'une expérience affective interpersonnelle et collective.

Ici, je vais faire un postulat optimiste : si le réflexe d'exploration, — qu'on pense à la psychologie animale —, est indispensable à un apprentissage du monde, si la fonction crée l'organe, si, comme le dit Piaget, l'intérêt se développe à mesure que l'on opère, alors les conflits pouvant exister entre intérêt personnel, besoins de la société et réussite sociale peuvent être partiellement éliminés dans le fait de la motivation. En effet, l'un des problèmes actuels de l'orientation est justement que, confiné au théorique, l'étudiant n'a vraiment aucune motivation active face au monde, sinon l'utopie, qui est une forme de négation simple, ou le prestige : argent, pouvoir; d'ailleurs, il n'a pas l'expérience de ce qu'il a à choisir. D'où découle l'importance d'une grande diversité d'expériences réelles pour le jeune... Les études s'allongeront? C'est douteux, surtout si les "vacances" sont redéfinies dans l'optique des variations du type d'activité. On arriverait finalement à une population mentalement plus saine, car on oublie toujours, à tort, de calculer la santé mentale d'une population, lorsqu'on parle de productivité et de rentabilité. Certes, l'action ne peut pas toujours être immédiate; il y a une part réservée au théorique et au futur lointain. Mais le dosage pourrait être plus intelligent qu'actuellement. Par ailleurs, cette part du lointain garde une place à la contrainte comme principe formateur, pourvu qu'elle soit intelligemment restreinte. Cette contrainte serait, dans un de ses aspects, une certaine productivité, au sens large, dans une société donnée et aussi à faire; elle constitue donc une formation à bénéfice non immédiat : l'homme sain aime se mesurer à l'obstacle, comme le disait St-Exupéry. Mais la motivation à une certaine productivité ne peut venir que si le jeune est situé vraiment dans la réalité, dans la société. Il va de soi que dans le cas de la délinquance ou de la sous-culture, la contrainte, les déficiences et les frustrations ayant été excessives dans le bas-âge, on ne saurait appliquer bêtement les principes énoncés ci-haut; mais ces problèmes disparaîtraient en grande partie dans une société vraiment égalitaire.

C'est ainsi que l'étudiant, surtout au niveau plus avancé, devrait se sentir plus impliqué dans une expérience collective; concrètement, il devrait participer beaucoup plus à l'élaboration de programmes. L'avenir est à faire par les jeunes, non à partir de rien, mais de ce qui est et que les aînés connaissent parfois mieux. N'oublions pas que tout point d'arrivée suppose un point de départ et toute perspective exige un point de vue. Cela ne veut pas dire automatiquement que toute décision doit provenir exclusivement des jeunes : la frustration, pourvu qu'elle soit minimale, et la limitation intelligente dans le pouvoir décisif, constituent en soi, une forme d'éducation par le principe de réalité, un apprentissage du poids des choses et de la limite de la condition humaine, ainsi que de l'élaboration et de la transformation du poids des choses par le travail qui se distingue alors principalement par son plus grand degré de contrainte.

Cette participation permet à l'étudiant de sortir de l'univers des fantaisies, des constructions et du jeu, pour pénétrer dans celui de la responsabilité, ce qui requiert aussi un apprentissage progressif adapté. Simultanément, le fossé qui séparait l'univers du jeune étudiant et celui de l'adulte, se comble, et les affrontements directs peuvent ainsi être diminués; l'étudiant devient donc plus motivé dans ce qu'il fait, et par ailleurs, l'adulte apprend à s'adapter aux situations nouvelles que lui propose l'étudiant. De même, au niveau de l'enseignement, la participation de l'étudiant doit être accrue. Dans la mesure où le cours magistral effectue une synthèse des données les plus récentes non consignées encore dans un manuel et fournit l'occasion d'un contact avec une personne théoriquement admirable, le professeur, cela peut constituer une excellente motivation à l'apprentissage et on ne peut le condamner absolument. Cependant il importe de souligner l'importance

de l'enseignement dynamique, du travail en groupe d'étudiants, et aussi du travail de recherche avec le professeur, car il est plus important d'acquérir des attitudes, des comportements de recherche et d'apprentissage, que des quantités de données et de connaissances. Par l'acquisition de comportements et d'attitudes qui lui permettront de transformer la réalité et de participer à des réalisations concrètes, l'étudiant fera plus vite l'expérience du contact avec la réalité, et s'intégrera mieux au monde adulte en même temps que ce dernier connaîtra certains bouleversements bénéfiques.

Enfin, il va de soi qu'à mesure qu'il avancera, l'étudiant seul et le groupe auquel il appartient, devront participer de plus en plus à l'évaluation, ce que font présentement les professeurs... Cela assurera également la disparition progressive du risque de dévalorisation, de punition et de hiérarchisation que comporte actuellement notre évaluation non formative. La compétence ne sera plus l'accès à des privilèges dans une société technocratique, mais la capacité de poser certains gestes avec la sécurité minimale que la société est en droit d'attendre de nous comme nous l'attendons d'elle.

Plus profondément, l'étudiant doit se sentir membre à part entière de la communauté, sentir des responsabilités vis-à-vis d'elle, et non plus vivre dans une insouciante enfance prolongée... D'où l'importance de stages pratiques au cours de ses études, et aussi l'obligation de fréquenter, d'une façon pratique, différentes sphères et d'autres milieux.

Ce changement constitue par lui-même une détente intellectuelle et affective. Pourquoi ne pas imaginer chez les plus jeunes des vacances qui seraient l'occasion de pratiquer une langue étrangère, et de voyager?... Ne pourrait-on pas concevoir pour les étudiants plus vieux, au lieu d'un service militaire obligatoire, un espèce de service civil leur permettant de prendre contact avec différentes populations, avec différents problèmes, et peut-être d'utiliser déjà leurs acquisitions? L'étudiant pourrait ainsi intégrer de tels stages à ses vacances d'été, plutôt que de chômer.

Dans de telles perspectives, on peut percevoir peut-être une grande perte de temps, si l'on se réfère à la force du mythe de l'efficacité de notre société technologique. Mais le temps qu'on perd à toutes ces transformations sera compensé par le fait qu'à certains moments, il sera possible à l'individu de travailler et d'apprendre selon son propre rythme, et sans interférences affectives telles que l'anxiété, le dégoût...

Au fond, c'est toute une société qui doit devenir étudiante, mais aussi son propre professeur : la société doit apprendre à s'ajuster aux changements et à les faire, tant en elle que dans l'univers. Elle doit, en somme, apprendre à assumer une révolution permanente, comme transformation réelle, profonde et radicale des diverses structures, culturelles, techniques, économiques.

5 - *L'effondrement des contraintes*

par Gérald Lizée (*).

1 - La société de 1985

L'accessibilité immédiate à la totalité du savoir humain, par l'intermédiaire de consoles électroniques individuelles, sera en voie de réalisation, sinon chose déjà faite. La mise au point d'ordinateurs-bibliothèques versatiles permettra à des milliers d'utilisateurs d'obtenir simultanément les informations respectives cherchées. Un nombre sans cesse grandissant de personnes seront abonnées à l'ordinateur. Cette réalisation spectaculaire de l'informatique aura un impact particulièrement foudroyant dans le domaine de l'éducation.

En effet, dans une société aux portes de la post-industrialisation, le bien de consommation le plus recherché sera l'acquisition de connaissances nouvelles; et, par voie de conséquence, l'éducation et la recherche supplanteront graduellement la production comme secteur d'activité le plus dynamique.

Le phénomène de l'éducation permanente connaîtra une ampleur sans précédent; il faudra se recycler périodiquement. D'autre part, il arrivera fréquemment qu'un même individu s'intéressera activement à deux ou trois domaines de connaissances extrêmement différents. Cet engouement des adultes pour l'acquisition de connaissances nouvelles entraînera une interaction encore plus intime entre le monde des jeunes et celui des adultes.

Même les objectifs en éducation auront été renouvelés : on insistera beaucoup, en 1985, sur la formation de l'intelligence pure. Les découvertes actuelles et futures de la psychologie expérimentale permettront de mettre au point des méthodes de culture intellectuelle, tout comme il existe présentement des exercices physiques pour "se tenir en forme". On cherchera à développer au maximum les possibilités de la mémoire humaine : cette mémoire jouera d'ailleurs un rôle très différent de celui qu'elle joue présentement. L'ordinateur assumera le souvenir détaillé de l'information dans un domaine quelconque du savoir humain : il remplacera ainsi la mémoire à long terme. Par ailleurs, on exercera au maximum la mémoire à court terme chez l'étudiant, i.e. la possibilité de se souvenir simultanément d'une multitude d'éléments d'information, de façon à pouvoir en tirer des relations valables.

Outre la mémoire, on s'efforcera de développer l'esprit d'analyse et de synthèse chez l'étudiant. Certaines méthodes sont déjà au point, tels les cours de lecture rapide. Les éducateurs de 1985 attacheront une importance particulière à la formation de l'esprit d'invention : on cherchera, par des méthodes encore inédites, à stimuler l'imagination, de telle sorte que l'étudiant puisse donner libre cours à ses puissances créatrices. Plusieurs de ces méthodes, qui auront pour but d'exploiter plus à fond les possibilités de l'intelligence humaine, revêtiront possiblement le caractère de jeux intellectuels.

Parallèlement à cette éducation de l'intelligence, le sens social et affectif, le sens des autres, sera stimulé par le travail d'équipe et l'interaction de l'étudiant avec son milieu de vie en général. Le non-conformisme et la multiplication des relations interpersonnelles entre chacun des étudiants et les adultes-éducateurs, contribueront à réchauffer humainement l'atmosphère du milieu de l'éducation.

Quant au système d'éducation lui-même, il sera très souple et polyvalent. Chaque étudiant sera apprécié selon l'originalité de ses intérêts et de ses expériences. Une grande partie de l'administration sera assumée par l'ordinateur. Le système s'adaptera aussi bien aux futurs spécialistes qu'aux futurs généralistes, c'est-à-dire aux gens possédant des connaissances moins spécialisées, mais plus polyvalentes.

2 - Le jeune de 1985 et la société

Il sera par excellence le voyageur en quête de découverte. Chaque année, il pourra, s'il le désire, visiter un coin du globe, en qualité soit de touriste, de travailleur ou simplement d'étudiant. Dans le monde des connaissances, il sera aussi un voyageur puisqu'il n'aura pas nécessairement à suivre un cheminement pré-

(*) LIZÉE, Gérald, étudiant, Physique, Université Laval

établi : les éducateurs seront là pour le guider, le renseigner, l'orienter vers les domaines où il pourra le plus facilement s'épanouir.

Par ailleurs, il ne sera jamais un voyageur isolé. Et dans cette optique de regroupement, une internationale des Jeunes relativement puissante et sensible à toute forme d'injustice ou de contrainte sera possiblement mise sur pied d'ici 1985.

Deux phénomènes sont à retenir dans le monde étudiant actuel : 1 – la désagrégation des associations traditionnelles d'étudiants et 2 – la participation spontanée des étudiants à la contestation. Le premier phénomène est dû, semble-t-il, d'après les leaders étudiants eux-mêmes, à l'inertie du monde étudiant en général, qui refuse de participer aux activités et assemblées; l'inertie des étudiants serait due elle-même à la vacuité des assemblées générales et aux pertes de temps qu'elles entraînent. D'autre part, le phénomène de la contestation chez les jeunes tire sa popularité du fait qu'un geste concret de participation leur est demandé. "Marchons", telle est la formule magique de participation aujourd'hui.

Les techniques électroniques de communication devraient permettre, d'ici 1985, de consulter rapidement et efficacement un très grand nombre de personnes à la fois. Il s'ensuivra une démocratisation beaucoup plus grande, une consultation mille fois plus efficace et rapide de l'opinion chez les jeunes. On peut facilement imaginer la scène suivante :

Robert, 19 ans, se délie les jambes en parcourant les plaines d'Abraham. Tout à coup, le bruit discret de son bracelet-téléphone attire son attention : "Oui, j'écoute". – "Ceci est un message-conférence. Mon nom est André L., du complexe scolaire de Ste-Foy. J'ai été autorisé par le comité de l'opinion des Jeunes à te poser la question suivante : "Que penses-tu de la dernière initiative de notre gouvernement, à savoir la diminution du budget consacré à la recherche et à l'enseignement, pour raisons d'austérité? Tu sais que cela aura pour effet de diminuer le salaire d'environ 100,000 animateurs étudiants à travers la province. Exposenous ton opinion, et les actions concrètes que tu suggères?" Robert y va alors de son boniment, son opinion est enregistrée simultanément avec celle de mille autres étudiants. L'ordinateur analyse ces opinions, en dégage les plus significatives, fait une analyse statistique de l'ensemble, et communique les résultats à tous ceux qui ont bien voulu participer au sondage.

Cette multiplication des possibilités de communication entraînera un brassage d'idées constant dans le monde des jeunes. Il existera très certainement une interaction profonde entre les étudiants et les critiques politiques de tout âge.

3 - Le jeune adulte de 1985 et ses activités

Dans une société où l'accélération du changement est elle-même perceptible, l'étudiant sera de plus en plus l'adulte prototype de son temps; n'étant pas contaminé par les cadres qui auront précédé son époque, il pourra profiter davantage des techniques nouvelles, éprouver les idées neuves, et même anticiper les futurs changements.

Il ne sera plus astreint, comme il l'est encore aujourd'hui, à poursuivre, sans arrêt et d'un même souffle, des études parfois très longues et fastidieuses. Il pourra répartir, comme il l'entend, son emploi du temps, et se réserver des moments de pause pour entrer en contact plus direct avec la société de production. Détente, loisirs, travail, études : quatre domaines d'activités où l'horaire fixe sera de moins en moins utilisé. Les adultes auront de plus en plus un emploi du temps identique à celui des jeunes, de telle sorte que toute personne bien intentionnée pourra agir à sa guise, de façon rentable et sans contrainte.

Etant donné les budgets croissants consacrés à la socialisation, la disparition graduelle du bénévolat et le fait que l'action rémunérée ne sera plus considérée comme inférieure à l'action gratuite, l'étudiant de 1985 recevra, pour services rendus, un salaire. Il se verra, par exemple, accorder un nombre grandissant de responsabilités au sein des divers gouvernements et administrations : cogestion, autogestion, représentation, etc... Certains étudiants deviendront les spécialistes de la détente dans leur communauté : sous l'oeil avisé d'experts, ils pourront organiser diverses activités sportives et de loisirs, et insuffler au monde des adultes cet enthousiasme propre aux jeunes. Un autre secteur, croyons-nous, s'ouvrira davantage à leur action : celui du Tiers-Monde. On reconnaîtra volontiers la compétence d'un grand nombre de jeunes pour dispenser l'enseignement primaire et secondaire chez les civilisations à peine sorties de l'enfance; la disponibilité, l'idéalisme, la capacité de s'adapter et de s'émouvoir, feront de ces jeunes adultes les ambassadeurs les plus appréciés des sociétés post-industrielles. Tou-

jours dans le domaine de l'éducation, des postes rémunérés seront créés à l'intention des étudiants, pour qu'ils puissent exercer leurs talents dans la mise en ordre de l'information, l'animation des équipes d'étudiants moins avancés, et parfois l'application pratique de leurs connaissances et aptitudes à des problèmes concrets. Enfin, l'informatique sera une source intarissable de projets rémunérés. A notre avis, l'étudiant de 1985 pourra, assez facilement, s'adonner à un activité rémunérée qui soit en rapport direct avec ses goûts et aptitudes.

L'étudiant actuel est parfois (et peut-être trop souvent!) un adulte retardé ou encore un adolescent prolongé. De fait, il n'a pas le choix : ou bien il étudie aussi longtemps que ses aptitudes le lui permettent, et il entre dans le monde des adultes à un âge avancé; ou bien il quitte les études et risque de n'y jamais revenir, sinon pour se recycler (i.e. demeurer au même palier). Quant au mariage étudiant, seuls les plus débrouillards peuvent se permettre ce luxe aujourd'hui. Cette situation est en voie d'évolution; et les jeunes de 1985 pourront se marier à l'âge qui leur convient, sans rencontrer trop d'embûches, à condition d'accepter d'être des consommateurs modérés. D'ailleurs, dès l'âge de 18 ans, bon nombre d'entre eux jouiront déjà d'une indépendance financière vis-à-vis de leurs parents, et même d'une vie autonome.

Dans le monde de l'information et de l'éducation (aujourd'hui une jungle, demain une cité parfaitement organisée et structurée), l'étudiant de demain sera l'élément non-conformiste, dynamique, mobile et sensible.

4 - L'étudiant de 1985 et son comportement

Si l'on accepte la définition suivante de l'adulte, "personne qui commence à assumer ses propres décisions", l'étudiant de 1985 pourra se payer le luxe d'agir en adulte. Tout comme les jeunes ruraux d'autrefois qui pouvaient s'établir dès l'âge de 17 ans ou 18 ans, parce qu'ils étaient aussi "capables" que leurs parents, les jeunes étudiants de demain pourront revendiquer le droit d'être traités en adultes : le double phénomène de l'éducation permanente, chez les gens de tout âge, et de l'indépendance économique des 18-25, contribuera à l'émancipation de ces derniers.

Quelques différences, tout de même, entre le monde des adultes officiels et celui des adultes en probation. L'accessibilité aux postes de commande sera évidemment interdite en pratique aux moins de 25; cependant, les possibilités de stages à court ou moyen terme, dans les différents domaines de l'activité humaine, permettront aux jeunes d'aiguiser leur sens des responsabilités. Globalement, le monde des jeunes sera caractérisé par une extrême mobilité, tandis que le monde des adultes assurera une stabilité relative aux cadres d'une société en état de changement accéléré.

A quel âge la maturité daignera-t-elle auréoler le front des jeunes, en 1985? Question d'autant plus difficile, que les modèles d'homme idéal et de femme idéale subissent maintenant les contrecoups de l'émancipation féminine. Néanmoins, s'il est vrai que la maturité s'acquiert graduellement, par voie d'"essai et erreur", dans l'exercice de son libre arbitre, l'étudiant de demain sera par excellence un homme choyé, c'est-à-dire un homme à choix. Il risque même de souffrir d'angoisse aiguë, s'il n'est pas bien conseillé dans les moments plus critiques. Car son champ de décision augmentera proportionnellement à l'effrondrement des contraintes administratives, familiales, économiques, sociales, et surtout morales.

Et dans ce domaine de la moralité, il est très difficile d'esquisser même un début de portrait, tellement l'évolution y est devenue révolution. Chose certaine : les jeunes auront un rôle très important à jouer dans la recherche d'une façon de vivre plus humaine, à l'intérieur des sociétés "riches" de demain .

6 - *Rapport du travail fait en atelier*

1 - Le problème de l'étudiant est beaucoup plus d'ordre psychologique que d'ordre financier. Il ressent fortement son éloignement du concret. La seule réalité qui pèse, c'est la réalité des autres. Les étudiants veulent un pouvoir étudiant, comme les Noirs veulent un pouvoir noir, parce qu'ils n'ont pas accès au pouvoir. Ils sont à sa merci.

- L'école véhicule des valeurs pour "gens qui vont continuer longtemps leurs études" et qui accéderont à une sphère réservée de la société. En fait, cela conditionne les étudiants du secondaire à des besoins que plus de la majorité ne pourra rencontrer.

- On a dit qu'un moyen pour l'étudiant de solutionner ses problèmes serait d'accéder à une certaine indépendance. On a parlé, pour cela, du travail et/ou des prêts. Je crois que ce ne sont pas là des moyens, pour l'étudiant, de se rendre indépendant. Le travail est marginal, sauf pour une infime minorité d'étudiants qui ont la chance de travailler dans leur spécialité. Ces deux moyens rendent peut-être possible l'indépendance de l'étudiant vis-à-vis la société. La recherche intellectuelle n'est pas rémunérée, car elle n'est pas perçue comme productive, contrairement à l'activité du jeune travailleur. Bien loin de là, on ne considère généralement l'étudiant que comme un consommateur.

L'irrationalité de la rationalité, comme le dit Marcuse, c'est qu'on ne redéfinit pas le projet d'une civilisation. On met au service d'un projet bien ancré, institutionnalisé, traditionnel, des moyens tout à fait fantastiques. Le problème se trouve davantage du côté de la philosophie de l'administration : on veut transformer tout l'univers en une matière administrable. "Ce n'est quand même pas logique que vous attaquiez et démolissiez les belles écoles qu'on *vous a données!*" disent ensuite les administrateurs. En astreignant les étudiants à de l'irrationnel, on les pousse à éclater. Mais on ne veut pas admettre leur irrationalité. Laissons donc les enfants s'exprimer, mais avec les instruments qu'on veut bien leur donner, et qu'on les empêche de choisir, quoi qu'on en dise; ils doivent tous prendre telle et telle matière. Le tragique des groupes marginaux, c'est peut-être que, comprenant mieux que les autres, ils doivent s'organiser hors du champ des adultes. Les administrateurs eux-mêmes s'organisent de cette façon : certains se vantent d'avoir tellement bien organisé leur secteur administratif, avec tous les recours intermédiaires imaginables, qu'ils se vantent de ce qu'aucun problème ne peut se rendre jusqu'à eux.

- Le statut actuel de l'étudiant semble un statut discriminatoire, défavorisé. Faudra-t-il, pour faire reconnaître ce statut, un regroupement quelconque? En 1985, au lieu que les jeunes soient des "adultes anticipés ou retardés", il semble qu'en fait, ce seront les adultes et la société qui retarderont et qui voudront garder les jeunes en couveuse.

- Il nous paraît dépassé de parler de l'éducation future comme impliquant telle forme de relation entre tel éducateur et tel étudiant. Déjà ce que nous vivons, nous le vivons en groupe, quelles que soient les grosses structures. C'est en groupe que, dernièrement, nous avons eu notre mot à dire dans la réorganisation des modules et des départements, à l'université.

- Avec le nombre grandissant d'adultes, de gens âgés, qui reviennent sur les bancs de l'école, il se fait un mélange de jeunes et de gens expérimentés qui rendra ce monde de l'éducation une société de moins en moins artificielle et coupée du réel. Jusqu'ici, durant un certain nombre d'heures par semaine, le jeune n'avait pour toute relation humaine que le lot d'un inférieur écoutant parler une personne sur un palier supérieur. Maintenant, le jeune coudoiera des personnes ayant des expériences diverses et qui sont intéressées à apprendre les mêmes choses ou à effectuer les mêmes expériences que lui. C'est vraiment en cela qu'il faut voir l'évolution de l'éducation. Il faut se demander jusqu'à quel point pourra survivre ce phénomène d'une contestation étudiante comme manifestation d'un groupe de JEUNES. Le jeune actuel réagit spontanément si on lui fait injustice. Il *n'est pas attaché* aux cadres antérieurs, n'y ayant pas vécu. Si, avec lui et sur le même pied, il y a de ces gens plus âgés, il pourra avoir avec eux, s'il le désire, des relations humaines enrichissantes pour les deux parties. Le conflit des générations vient principalement de ce qu'on a vécu trop longtemps dans un monde hiérarchisé.

- D'autre part, la société a défini que le jeune productif était celui qui était capable d'ac-

quérir des connaissances pratiques, techniques ou générales. Or, 65% des jeunes étudiants sont rejetés, par "incapacité jugée", à la fin de la 11e année, sur le marché du chômage. Voilà ce que la société fait de ses jeunes! Il faudrait qu'elle en tienne compte dans la fixation de ses priorités! Faudra-t-il repenser le type de nos écoles? Est-ce qu'être productif, dans notre société, revient à être heureux? J'inverserais : être heureux, dans notre société, c'est déjà quelque chose de productif!

— On semble oublier qu'aucune éducation n'est possible sans une certaine contrainte! On ne choisit pas un domaine sans en sacrifier d'autres. Si une priorité est fixée, par exemple, l'insertion dans tel type de société, il ne suffit pas d'attendre le désir du jeune : il lui faudra acquérir cet intérêt pour la chose sociale — si telle est la priorité —. L'élément contrainte m'apparaît aussi important que l'élément épanouissement ou bonheur. Si l'on oublie cet élément de contrainte, on aboutit à des drôles de conceptions de l'éducation. La société moderne se caractérise par la différenciation des rôles. Il ne faudrait tout de même pas attendre de l'école qu'elle joue le rôle de l'amitié ou de la famille! C'est là un élément de soumission au réel que l'école est appelée à inculquer. L'enseignant n'est pas le père, ni l'ami. Il a comme rôle de mettre le jeune en rapport avec la société, non pour l'y adapter sans heurt, mais pour le faire entrer dans le processus de socialisation quitte à ce qu'à la fois la société et la jeunesse fassent des concessions mutuelles. Dire à l'élève : si tu aimes faire telle chose, fais-la, sans plus, c'est ignorer une dimension essentielle de l'éducation. Bien sûr, l'étudiant, comme la société, a des besoins propres. Qu'est-ce qui motivera l'étudiant à répondre aux besoins de la société? C'est "être dedans" par des stages, le travail, etc... Il faut briser l'école comme monde en vase clos.

— Pour s'imposer une discipline, il faut, d'autre part, avoir des satisfactions. Il est inutile de croire que l'étudiant venant d'un milieu défavorisé va s'imposer les contraintes que les enfants plus privilégiés s'imposent ou acceptent qu'on leur impose. C'est la même chose au niveau culturel.

L'important n'est pas qu'il y ait une école qui "laisse faire ce qui intéresse", mais qu'il y ait quelque chose que l'enfant puisse REUSSIR. De là lui viendra l'intérêt. La réussite n'existe pas pour elle-même, mais pour que l'enfant s'aperçoive que la contrainte aboutit à quelque chose.

2 — Nous avons l'impression, aujourd'hui, que c'est la jeunesse qui détient la sagesse! Ce sont leurs valeurs qui priment : ils sont donc sur le chemin du pouvoir. En 1985, les étudiants, comme les travailleurs, auront plus de responsabilités et leur place sera mieux reconnue dans la société. Devenir adulte différera du simple fait d'aller à l'école. On apprendra, avec le développement technologique, autant à la maison ou ailleurs qu'à l'école. Il semble, par ailleurs, qu'on revient, sous couvert de science, à une certaine forme de religion : des conclusions qui, aux yeux de leurs auteurs, ne sont que des moyens d'analyse scientifique, deviennent, aux yeux d'autres, des canons d'absolu pour une action morale ou dite telle, avec la même force que la religion pouvait exercer autrefois.

— Depuis quelques années, on est passé de la contestation dirigée contre les professeurs à la contestation des étudiants qui détenaient les postes des A.G.E. On a délaissé les délégations de pouvoir, afin que tous participent.

— Il n'intéresse pratiquement plus personne d'occuper ces postes. Actuellement, c'est comme si les jeunes avaient peur du pouvoir ou y étaient tout à fait indifférents.

— Il est vrai que la chute de la gérontocratie va s'accélérer. Si l'avancement technologique est si rapide qu'il rend périmée l'expérience, les jeunes seront les mieux équipés pour régler les problèmes.

— On semble prendre comme acquis qu'être jeune, c'est pouvoir facilement s'adapter. D'ici peu, l'adaptation, c'est-à-dire la faculté d'accepter de vivre avec certains changements, ne sera peut-être pas tellement plus nécessaire aux jeunes qu'aux autres.

— C'est peut-être là justement le rôle du véritable éducateur : faire en sorte que l'individu soit adaptable facilement; non pas fournir un bagage de connaissances, mais montrer aux gens comment passer facilement d'une situation à une autre.

— Une génération qui grandit avec l'idée que le changement est nécessaire, et plus encore, inhérent à la nature humaine, comptera certainement beaucoup de gens avides de surprises. Notre système d'éducation était tel qu'il rendait avides de certitudes ceux mêmes qui étaient avides de surprises.

— Dans la société post-industrielle où nous entrerons, les possibilités d'information seront décuplées. Présentement, l'individu est réduit

à donner son opinion, — lorsqu'on la lui demande, et seulement par un oui ou par un non. Ce mode de cueillette d'information va évoluer, et rapidement : il suffit que les outils pour ce faire soient mis en place pour recueillir des opinions plus nombreuses, plus nuancées et ce, plus rapidement. L'opinion et le jugement individuels auront une incidence beaucoup plus grande sur le pouvoir de décision concernant les diverses communautés. On pourra contrôler ceux qui autrement, et actuellement, se disent représentatifs de cette fameuse majorité silencieuse, alors qu'il s'agit souvent d'une majorité indifférente.

— Avec l'importance que prendront les ordinateurs, les connaissances acquises auront sans doute moins d'importance que les attitudes. La notion même d'efficacité en fonction d'une productivité immédiate va sans doute se transformer. Le besoin de créer et la satisfaction personnelle seront peut-être nécessaire à développer pour éviter des névroses culturelles collectives.

— Cela se ramènerait peut-être à la question de savoir quel est le moteur du changement. Pour un autre âge, le fait de recevoir **Cité Libre** nous a permis, à l'époque, de remettre beaucoup de choses en question, alors qu'au milieu très fermé du collège, on nous enseignait des certitudes.

— Ceux qui ont réellement une influence sociale sont ceux qui, s'étant fait une image de la société, l'émettent de façon à entraîner ou un partage ou un rejet. Le groupe de **La Relève**, dans les années 30, était fortement axé sur la littérature et sur l'expression verbale et culturelle. On espérait produire des poètes, des romanciers, des écrivains. On croyait, par cet instrument-là, faire triompher la présence canadienne-française en Amérique du Nord. Le groupe de **Cité Libre** a complètement renversé la vapeur. C'est sur le phénomène social, économique et, éventuellement, politique, qu'il s'est axé. A ce moment, on projetait une nouvelle image, une manière de penser qui était nouvelle, au moins pour le groupe canadien-français : le combattant du formalisme en religion et de la partisanerie en politique. On s'inspirait, à propos de justice sociale, de quelque chose qui se rapprochait du socialisme. Maintenant, un troisième monde, une troisième image est certainement en train d'émerger, sans qu'elle ait un intrument aussi visible de polarisation que n'était **Cité Libre**.

— Bien des gens, bien des étudiants, ne se rendent pas compte qu'ils ont entre les mains un vrai pouvoir. En 1985, les étudiants ne se sentiront pas poussés à prendre nécessairement la même décision que tous les autres étudiants, à copier le mouvement CEGEP, ou le mouvement université. Il sera impossible qu'un cadre de référence, à lui seul, embrigade totalement une personne. Il faudra en arriver à un modus vivendi qui respecte les opinions individuelles et leurs divergences. La diversification de l'information créera un approfondissement de la personnalisation.

— Ce Pouvoir étudiant que veut la jeunesse, c'est vraiment quelque chose de nouveau. Cette volonté de survivre, même si elle s'exprime à un niveau assez affectif, que ce soit par refus d'un projet de loi, d'une institution ou d'une structure, promet de résister. Cette jeunesse vit un regroupement, en collectivité.

— L'aménagement des nouvelles contraintes et des nouvelles libérations, voilà le moteur qui force le changement. Cet aménagement est l'affaire des penseurs de toutes catégories : "réfléchisseurs", mais aussi innovateurs. L'identification des nouvelles contraintes, de population, de ressources ou d'interaction, dépend de ces "penseurs". Que signifient libération sexuelle, mobilité sociale, contraintes économiques, intervention de l'Etat, participation des jeunes? Tout cela recèle des contraintes.

— Le problème des penseurs amène celui de la détention du leadership dans l'avenir. On a parlé de l'avènement de la collégialité. Cela est possible, même dans le domaine de la pensée : des groupes, plus que des individus, vont se charger de la pensée; on n'aura plus d'un côté les créateurs et, de l'autre, les "consommateurs" de ces créations. Il y aura plutôt création et consommation chez tous simultanément.

— Le leader sera l'animateur, celui qui fera circuler l'information.

— N'est-il pas possible que le pouvoir tombe alors aux mains des technocrates?

— Si les moyens techniques se perfectionnent, les moyens avec lesquels le pouvoir peut se protéger s'accroissent aussi. Il faudra repenser ce que veut dire une démocratie de participation. Il y a le fait de la publicité, du conditionnement, de toutes ces techniques que le pouvoir peut utiliser pour se protéger.

— Un individu qui vit une bonne tranche de sa vie en groupe doit bien plus souvent reconsidérer son opinion que lorsqu'il vit isolément. Les gens changent peut-être facilement d'idée

au contact d'un groupe; par contre, c'est un bien meilleur moyen de mettre à l'épreuve ses idées personnelles. La collectivité apparaît donc comme le contrepoids au danger possible d'une technocratie : des individus cèdent plus facilement que des groupes.

– La technocratie est une forme de démocratisation, de décentralisation du pouvoir. En conséquence, il est très difficile de s'y attaquer. La déconcentration du pouvoir par son extension rend ce pouvoir plus occulte.

– C'est chez des groupes restreints, à la base, qu'il faut commencer à mettre en place certaines formes de participation, certains types d'exercice du pouvoir, car c'est à ce niveau qu'on peut espérer arriver à quelque chose. C'est de la base que le pouvoir démocratisé partira.

3 – On a abusé de la division des jeunes et des adultes en catégories. De plus en plus, des prérogatives, autrefois réservées aux adultes, sont accordées aux jeunes; et inversement, vivre jeune devient partie intégrante de la vie adulte, à cause des transformations continuelles de la société. Il y aura un apprentissage continuel nécessaire. Cela fera peut-être disparaître la crise d'adolescence, probablement propre à nos sociétés technologiques, et pratiquement inexistante dans les sociétés primitives, ou dites telles.

– Un aspect important de cette réalité avec laquelle nous serons appelés à vivre, ce sera la redéfinition des objectifs mêmes de l'éducation. De plus en plus de gens seront impliqués dans le processus de l'éducation : animateurs, programmeurs, etc... et ce, à tous les niveaux. On peut déjà se demander pour quelle raison ultime 50 à 60% des gens auront comme activité principale de s'enseigner les uns aux autres. Certes, il y a le phénomène de la recherche, mais telle qu'on la conçoit présentement du moins, tous ne sont pas aptes ou même intéressés à en faire. Comment alors envisager l'aventure humaine? Collectivement, nous nous dirigeons vers une société qui réfléchira sur elle-même et l'aventure intellectuelle sera l'affaire de tous. On en est arrivé à "apprendre à apprendre". Mais aussi à apprendre : pourquoi?

– Productivité et efficacité devront être redéfinies pour ne pas rester à leur immédiateté actuelle. En ce qui concerne l'"apprendre à apprendre", cela ne peut se faire indépendamment du contenu qui doit être diversifié et devenir matière à motivation. C'est dans l'exercice même qu'on acquiert la motivation. Si notre système d'apprentissage met le jeune en contact avec diverses expériences, dans des situations variées qu'il doit apprendre à éclaircir en collaboration avec un professeur ou avec une personne déjà intégrée dans une telle situation, alors la notion même de professeur — transmetteur oral de savoir — changera.

– Le cours classique prétendait justement apprendre à apprendre, produire cette fameuse "teste bien faicte", grâce à la gymnastique gréco-latine mettant les gens en possession d'un intellect suffisamment développé pour s'adresser à toute situation ultérieure. La faillite de ce système comme la faillite du "free arts" américain sont dues à la non-reconnaissance de la diversité des aptitudes, particulièrement des aptitudes autres que verbales.

– Si l'étude du grec et du latin n'est pas d'une utilité immédiate, il reste qu'elle prépare l'intelligence à réagir face à une situation. Ainsi, dans la programmation des ordinateurs, il faut des gens qui puissent évaluer rapidement une situation en voyant toutes ses possibilités. Certains se sont même rendus compte que l'étude du grec et du latin était valable pour arriver à ce but; et ils ont donné des cours de latin à leurs programmeurs.

– La biologie pourrait être un aussi bon champ d'exercice mental que le latin. Dans notre système d'éducation, nous n'avons pas encore réussi à trouver le système d'équivalence des diverses voies qui servent à l'individu à se réaliser.

– Cette valorisation de plusieurs métiers, cet accès à un éventail beaucoup plus grand de possibilités, ce décloisonnement du rôle des disciplines, c'est, à la base, par les étudiants qu'on y arrivera. Ce qui existe présentement, comme corps enseignant, traîne après lui trop de traditions pour qu'il puisse jamais entamer des réformes en profondeur.

– Il y a un problème de gaspillage à éliminer. Comment ré-utiliser ce sous-produit de notre système d'enseignement que sont les chômeurs. Recycler devrait vouloir dire en arriver au mouvement et à l'exploitation continuels de toutes les énergies, même celles des gens à la retraite. Ce ne sont pas les moyens techniques qui nous manquent pour faire du recyclage et de l'emploi à plein car la recherche a trouvé beaucoup de moyens jusqu'à maintenant. Nous avons besoin d'un GENRE D'IMAGINATION.

– Actuellement, l'étudiant ne sent pas qu'il fait face à des besoins, ou n'est pas préparé à répondre à des besoins réels. Il est tellement préparé pour UN genre de travail qu'il ne peut se voir en un autre.

– Dans un certain système social, s'il est plus économique de garder des chômeurs, on va les garder. Il s'agit donc de contester le système : il déshumanise la population et nous fait échouer dans notre projet de civilisation.

– Ces gens qu'on qualifie pour l'instant d'inutiles, soit qu'ils n'aient pas eu un milieu familial favorable, soit qu'ils n'aient pas les aptitudes voulues pour paraître efficaces au sens où nos tests définissent l'efficacité, sont les chômeurs. Dans une société qui sera de plus en plus exigeante envers ceux qui auront à réaliser un travail productif, le nombre des chômeurs augmentera. C'est là un fardeau extrêmement lourd à porter. Or, si l'on veut en arriver à ce que tous ces chômeurs éventuels trouvent leur bonheur, il faudra repenser le système actuel qui voit les individus, non pas comme des gens à rendre heureux par l'exercice de leurs aptitudes, mais comme des MOYENS pour en arriver à la productivité, à la rentabilité.

– Un autre facteur du chômage est particulier au Québec. Pour diverses raisons, un bon nombre de jeunes se sont lancés dans les sciences humaines. Ils constituent une excroissance telle, qu'après avoir éventuellement terminé leurs études, ils devront être absorbés, en grande partie, par les milieux de l'enseignement ou bien se retrouver chômeurs, instruits certes, mais chômeurs. Si l'on considère ce phénomène d'un point de vue post-industriel, cependant, ces gens-là seront les premiers à poser et affronter les problèmes de la société post-industrielle. Il faudra suivre de très près ce phénomène de l'"excroissance" du domaine des sciences humaines au Québec.

– Une des fonctions de l'éducation sera de donner aux gens les moyens de remettre eux-mêmes en question ce système dans lequel ils seront obligés de vivre. Il faut rendre les gens capables d'améliorer constamment le système dans lequel ils vivront à l'aide d'une critique positive. On en est encore au stade où l'on veut créer un système pour les gens et non pas leur créer des outils pour se débrouiller avec tout système.

– Dans la société actuelle, on hésite beaucoup à distribuer des pouvoirs. Justement, il faut sans doute être dissocié du pouvoir pour être capable de le réformer.

– Justement, le pouvoir, ça ne se donne pas, ça se prend. A-t-on jamais vu des gens au pouvoir donner ce pouvoir à d'autres gens qui voulaient le transformer de fond en comble? Le pouvoir, ça se prend, ou bien progressivement, ou bien en cassant tout!

VI

Connaîtrons-nous une espèce de corporatisme professeurs-étudiants?

Tandis que Normand Maurice remet en question la distinction entre les professeurs et les étudiants dans la société à venir, Jacques Rousseau est d'avis que leurs relations dans l'université évoluent vers un type de symbiose.

Rapport du travail fait en atelier. — N.D.L.R.

1 - Qui sera professeur et qui sera étudiant?

par Normand Maurice (*).

Il y a six mois qu'on m'a posé la question. J'ai lu, j'ai observé, j'ai réfléchi, et de jour en jour, mon inaptitude à répondre va croissante. Je suis impressionné par la complexité de la question; la multiplicité des facteurs, réagissant entre eux au sein de la complexité du système actuel, déborde de toute part ma capacité présente de synthèse.

Cette réaction a orienté ma recherche. Si après dix-huit ans d'études et trois ans d'enseignement, bien qu'à temps partiel, on se trouve incapable de répondre aux questions les plus fondamentales surtout, il faut s'interroger! Car enfin, cet abandon aux spécialistes, lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur ce qui fait le centre même de notre vie, me conduit à cette question : existe-t-il une aliénation plus totale?

Et pourtant cela existe. Cette aliénation plus totale encore commence de poindre le jour où je constate que même le spécialiste est dépassé, et ce carrefour le montre par le fait même que des non-spécialistes y sont entendus et requis, — nous hésitons à croire que notre travail soit à l'avance jugé inutile —.

J'éprouve finalement cette aliénation plus totale, lorsqu'en présence de directives, je constate que si je n'ai pas été consulté, mon confrère ne l'a pas été non plus, que celui qui présente ces directives n'est pas habilité à en répondre, et que, si je tente de remonter à la source, j'aboutis là où mes pérégrinations de bureau en bureau me donnent finalement l'impression que nous sommes régis par une structure personnifiée.

Il n'y a plus de véritable autorité, puisque personne ne peut rien changer. Le jour où cela est perçu, le professeur a commencé à devenir ce copain de mon jeune âge, tout aussi incapable que moi devant sa vie, mais qui le dit mieux ou plus âprement : là se limite l'autorité de son esprit, ça ne lui sert à rien d'autre. Alors, on préfère les assemblées de contestation aux cours, et là on devient professeur. Où il n'y a plus d'autorité responsable de la vie scolaire, inutile de songer à faire valoir la nécessité du savoir enseigné.

Si maintenant, conscient de son irresponsabilité, le professeur fait place dans ses cours à cette quête fondamentale de vie, prérequise à tout enseignement, il constate que, sur ce point, bien que possédant l'autorité des méthodes, il doit se faire discipline quant au contenu de ses cours, et ce, à un double titre, soit parce que la perception du monde la plus générale dans la classe n'est absolument pas la sienne, soit du fait que s'il n'a pas de solution et il n'en a pas, il devient un individu parmi les trente autres; de ce point de vue, la parole revient à l'étudiant d'abord.

Ajoutons qu'avec le progrès fantastique des sciences existantes et la naissance de sciences nouvelles, — lesquelles sont finalement les plus nécessaires à l'enseignant —, il est définitivement établi qu'un bon professeur est aussi et d'abord un étudiant.

De son côté, l'étudiant réclame très tôt un rôle dans la société, et le développement rapide de notre système d'éducation a promu professeurs nombre d'étudiants, qui ne réussissent pas moins bien que leurs aînés en tant même que leur exercice professoral se réduit à la transmission d'un savoir que l'élève doit collectionner parce que ça lui servira dans la vie, c'est-à-dire plus tard. Professeurs, à ce point de vue, cela devient à la portée de tous, pourvu qu'on ait quelque peu dépassé le niveau de ceux à qui l'on enseigne.

Ce tableau est évidemment caricatural, mais la caricature ne fait que grossir des traits existants.

Que se présente maintenant la perspective d'une transmission mécanique de la vérité, et je conçois aussitôt une espèce de corporatisme étudiants-professeurs.

Notre question n'a donc rien de prospectif; elle verbalise simplement un état de fait; la conception du professeur que cette société propose et entretient, est devenue dysfonctionnelle par rapport à la texture de cette même société, donc par rapport aux étudiants que cette société conditionne en tous points.

(*) MAURICE, Normand, Etudiant, Sciences Humaines de la Religion, Université de Sherbrooke

Il faut essayer de penser l'avenir en fonction des problèmes qu'il est susceptible de poser. Ainsi, que devient le professeur dans la perspective d'une transmission mécanique du savoir — on devrait plutôt dire électronique —?

Il semble que l'ordinateur viendra couronner ce que la radio puis la télévision ont déjà entrepris ou auraient pu entreprendre. Il faut cependant être prudent dans les dates, car ce qui se produit dans le domaine du développement peut se produire là aussi, à savoir que les mentalités et les institutions maintiennent leur retard sur la technique. En 1963, Laurent Thurin écrivait :

> Il n'est pas impossible de songer à un plan de développement à l'échelle du monde... Mais les mentalités et les institutions sont ici en retard sur les techniques... C'est l'humanité qui n'est pas encore assez évoluée et assez humanisée pour le vouloir (1).

Il y a déjà sept ans que ces lignes ont trouvé leur formulation et, ici, nous ne voulons penser que quinze ans en avant. La politique devra nécessairement intervenir dans ce domaine, et je ne me sens pas apte à me prononcer sur la nature de cette intervention. Nous supposerons donc, qu'à moins d'opposition volontaire, les cours à domicile deviendront réalité.

Ainsi, le professeur ne sera plus nécessairement enseignant. Reste le besoin chez l'étudiant d'un contact avec un maître et avec ses confrères, mais ce contact a besoin d'être totalement repensé.

En effet, l'ordinateur supprimera l'enseignement standardisé ou en tout cas sa nécessité, tout en permettant à l'individu d'accéder très tôt à une compétence professionnelle qui lui assure déjà une certaine rémunération. Cette rémunération — cf. annonce sur le chômage à la télévision — constitue et constituera encore sa principale motivation dans la rapide acquisition d'une spécialisation. Son choix lui serait dicté par les besoins du système, et ainsi l'individu et le système s'en trouveraient satisfaits.

Est-ce aussi simple? Le taux de chômage croissant permet d'entrevoir le jour où le degré de scolarité ne procurera plus nécessairement un emploi, et lorsque les résultats consentis n'aboutissent pas au résultat désiré, il se produit une certaine effervescence qui ne se libère pas nécessairement dans la parole, et à laquelle la profession acquise permet de donner une portée sociale.

Ainsi, le désir du gain ne pourra plus motiver principalement l'acquisition du savoir. On devra le rechercher pour lui-même et pour la seule gloire de l'esprit humain, ou tout simplement pour pouvoir parler avec le monde et parfois pouvoir placer un mot sur ce qui me concerne directement dans les mesures sociales. Dans cette perspective, même le chômeur se doit d'être instruit pour vivre sa vie et non la subir.

Si le savoir ne procure plus nécessairement un emploi, il faudra savoir inventer son emploi, c'est-à-dire se rendre socialement nécessaire. Cela suppose une connaissance générale de la texture sociale, plus particulièrement dans ses limites et ses structures.

On pourrait affirmer globalement cela en parlant de la nécessité pour l'individu de s'harmoniser avec tout de qui est, et surtout avec les possibilités en vue d'un mieux-être de tous et de chacun.

Cela n'est pas chose simple, et nous croyons qu'il y a place ici pour des professeurs.

D'abord il faudra renverser chez l'étudiant le rapport de l'avoir et de l'être. Ceci ne se fait pas par la parole; mais la réalité dans laquelle on se trouve engagé est susceptible de renverser et d'organiser ce rapport.

Ainsi il faudra planifier le contact de l'étudiant avec le réel et lui permettre de signifier, de charger d'un sens, ses contacts en tenant compte de l'individu et de la société dans laquelle il se fait homme.

Il conviendra donc de promouvoir très tôt des engagements; si l'on a pu donner une formation individuelle en vue d'un engagement social futur, il faudra désormais songer à des engagements sociaux qui exigent, pour s'approfondir, une recherche intellectuelle, et nécessitent une personnalisation toujours plus marquée, de façon à ne point sombrer comme individu, entraînant ainsi la société dans cette chute. Ici nous voyons en tout premier lieu la nécessité d'engager l'étudiant dans le domaine de l'éducation. Il peut en effet sembler curieux que la littérature pédagogique présente une constante dans le fait que l'étudiant est finale-

(1) THURIN, Laurent. **Combat pour le développement**. Paris, éd. ouvrières, 1963, p. 15.

ment le seul à pouvoir s'éduquer, alors que par ailleurs, nos programmes scolaires ne prévoient de réflexion directe sur ce problème que pour ceux qui se préparent à l'enseignement, ou enfin pas avant une 14e ou 15e année. Ceci peut expliquer quelque peu ma réaction du début : puis-je espérer récupérer en six mois un domaine aussi vaste que celui de l'éducation?

Je crois que la socialisation actuelle, bien que nécessaire, ne peut être viable que corrélativement à une personnalisation toujours plus intense, laquelle n'est possible qu'à celui qui réussit à suivre pour poursuivre.

J'ai voulu présenter une direction que je crois celle de l'avenir. Mes quelques expériences en ce sens m'ont toujours incité à poursuivre. Je sais que tout est à faire, mais je me recherche. Je regrette seulement de n'être pas plus avancé et de ne pouvoir développer davantage.

Je veux noter, en terminant, que ma recherche est conséquente à un engagement au secondaire. Je sais cependant que des optiques semblables sont adoptées dans certains cours universitaires, et j'y note toujours la présence de professeurs. Je crois donc qu'il serait fort intéressant de les amener à nous exposer leur propre perception d'eux-mêmes, et celle qu'ont d'eux leurs étudiants.

2 - *La symbiose étudiants-professeurs, assise de l'université*

par Jacques Rousseau (*)

Connaîtrons-nous une sorte de corporatisme professeurs-étudiants? Cette interrogation en suppose d'autres qui ne sont pas prévues au programme; il faudra effleurer aussi d'autres thèmes de ce colloque et aborder le sujet comme s'il s'intitulait "Le grand malaise étudiant". Quand la situation aura été suffisamment brossée, peut-être mettrons-nous le doigt sur les causes du mal, et la réponse s'imposera alors d'elle-même.

Je suis professeur d'université depuis quarante ans. Ce n'est pas nécessairement un indice de qualifications scientifiques ni pédagogiques, mais peut-être celui d'une longue patience de l'Autorité à mon endroit. Mes étudiants, je crois, voient surtout en moi quelqu'un qui a rapporté de la solitude de la forêt et de la toundra un certain sens de l'humain. L'humanité m'intéresse et je crois avoir des obligations envers ceux qui se confient à moi. J'ai foi en l'avenir, mais sans perdre pour autant le sens critique. Les parents ne peuvent tout approuver chez leurs enfants; et pourtant, ils continuent d'aimer ceux qu'ils croient fautifs. Après avoir vécu ses problèmes d'étudiant, le professeur doit-il négliger ceux des générations montantes?

Mes remarques relèveront donc surtout de l'observation. La prospective ne peut s'étayer sur un boiteux échafaudage de truismes, de spéculations gratuites, et encore moins sur l'imagination seule, l'idéologie personnelle, ses propres désirs et idiosyncrasies. La prospective prend racine dans les faits, dégagés de la subjectivité de l'observateur par l'analyse rigoureuse des données. Avant même de s'engager, pourquoi ne pas faire un examen de conscience?

Une autocritique de l'enseignant?

Je ne vous dirai pas que l'angélisme régnait toujours au temps de ma jeunesse, ni que nous baignions dans l'euphorie. Car même à l'époque de mes grands-parents, il existait déjà un problème étudiant. Et l'on contestait parfois de façon virulente, pour répondre à l'argument trop péremptoire des matraques. Lors de la grande querelle de l'Ecole de Médecine de Montréal, vers 1875, la police devait accompagner les professeurs jusqu'à la tribune. On ne s'agitait sans doute pas pour les mêmes motifs, ni toujours de la même façon qu'aujourd'hui, car le mal est polymorphe et change parfois de place. Avant la fin de la dernière guerre, — sauf pour les privilégiés —, il "fallait gagner ses cours", — aucune bourse d'étude et exceptionnellement des octrois, mais réservés à la recherche et tous devaient s'accommoder de la rareté de professeurs qualifiés. A ces griefs d'ordre économique et didactique, en partie résolus, a succédé une autre angoisse qui tourne au cauchemar.

Qu'il surgisse des contestations aujourd'hui ne devrait étonner personne, surtout pas les anciens. Certaines, nettement politisées et avisées par l'esprit de parti, sont inacceptables sur le campus, qui devrait être réfractaire à tout absolutisme ou forme stéréotypée de pensée. D'autres expriment simplement une révolte contre l'autorité, en tant qu'Autorité : refus global assez élémentaire d'agressifs congénitaux ou de quelques anciens enfants sages qui n'avaient jamais dialogué avec leurs parents. Etourdis par une liberté trop soudaine, ils croient s'affirmer en jouant les durs, victimes d'une adolescence attardée. Ce serait trop simple si tous les contestataires à l'université se réduisaient à ces catégories.

Cohn-Bendit, lors des émeutes étudiantes de Paris, déclarait : "Nous ne savons peut-être pas ce que nous voulons, mais nous savons bien ce que nous ne voulons pas!". Nos jeunes Québécois, eux non plus, ne savent pas toujours ce qu'ils veulent, et je ne suis même pas sûr qu'ils sachent mieux ce qu'ils ne veulent pas.

Faut-il, sans autre forme de procès, s'arrêter à cette affirmation, et conclure, comme les tenants de la manière forte, à la toute-puissance des anathèmes et à la répression brutale pour mâter "ces énergumènes"? Ceux qui lapident

(*) ROUSSEAU, Jacques, Ethnologiste, Université Laval

trouvent toujours des pierres qui seraient plus utiles pour construire.

Que plusieurs étudiants ne "sachent pas ce qu'ils veulent", cela n'efface pas la réalité du problème, mais en souligne plutôt le côté tragique. Un patient souffre-t-il moins parce qu'il ne peut faire l'étiologie de son mal? Doit-il être puni parce qu'il n'en trouve pas le remède? Et nous voudrions que l'étudiant, submergé par l'angoisse et qui se débat à l'aveuglette, formule lui-même le diagnostic! Cela lui sera sans doute possible un jour, avec un peu de recul, s'il n'a pas oublié alors, car c'est lui qui, bientôt, tiendra les leviers de commande. Il est bien facile de reprocher à tous les étudiants indistinctement de ne "pas savoir ce qu'ils veulent", mais prend-on seulement la peine d'écouter ceux qui le savent? De même, des Canadiens-anglais répètent inlassablement : "But what does Quebec want?" et se bouchent les oreilles depuis deux siècles pour ne pas entendre la réponse... Partout, même en milieu universitaire, les dialogues de sourds continuent et souvent les boiteux sont conduits par des aveugles!

"L'étudiant ne songe qu'aux problèmes matériels!" dit-on. Hélas, c'est souvent le cas. Parce qu'ils ne peuvent situer un mal diffus et profond, ils se rabattent sur des éraflures. De même, des personnes croient souffrir d'un léger ennui digestif alors qu'elles viennent d'être victimes d'un infarctus! Aujourd'hui, l'agitation étudiante chez-nous participe à la remise en question universelle, — un phénomène perpétuel depuis le paléolithique —, qui se pose à tous les échelons, —politique, économique, académique, intellectuel et religieux —. Sans me désintéresser du problème général, je chercherai surtout à cerner le malaise universitaire chez-nous. Mes solutions fragmentaires n'ambitionnent pas de tout régler.

Mais pouvons-nous rester figés sur place jusqu'à la solution des problèmes mondiaux? Un médecin abandonne-t-il un patient présentant des symptômes aberrants, pour attendre le résultat d'une éventuelle autopsie?

Qu'est-ce que l'université?

Il serait peut-être opportun de nous rappeler ce qu'est l'université. Certains voudraient la réduire au rôle de machine à diplômes; dans ce cas, l'ancienne cléricature suffisait amplement. L'université, c'est d'abord un milieu où l'on apprend à penser et à mesurer ses responsabilités; et pour ce faire, elle ne doit pas être à la remorque des puissances politiques ou financières ni des idéologies à la mode. C'est une institution qui transmet un héritage de connaissances et qui débouche sur une éthique : elle informe et elle forme. L'université est une école favorisant la recherche de la vérité, l'élargissement du savoir, la découverte de l'inconnu, un inconnu valable en lui-même, et qui contribuera peut-être à l'amélioration de la condition humaine.

L'université ne peut accomplir sa mission si elle n'est essentiellement une symbiose étudiants-professeurs, où l'administration, corps auxiliaire, mais essentiel, n'accapare pas l'avant-scène. Faut-il rappeler que l'administration existe pour l'université et non pas l'université pour l'administration. J'ai placé à dessein l'étudiant avant le professeur, car l'université existe à cause de lui et pour lui. Et si l'on conçoit que l'apprenti puisse être autodidacte et se passer de professeurs — c'est d'ailleurs un élément capital de sa formation —, il est difficile d'imaginer des professeurs sans étudiants.

Quand Robert Sorbon établit l'Université de Paris, entre la colline Sainte-Geneviève et les vieux thermes de Lutèce, s'il arrivait déjà aux escholiers de contester, le professorat restait néanmoins un dialogue d'enseignés et d'enseignants. Ces derniers remplissaient aussi l'office d'administrateurs. L'étudiant, étant par essence un oiseau de passage, le professeur demeurait le gardien de la structure, le lien de continuité entre les générations de bacheliers. L'accroissement des cadres exigea des auxiliaires administratifs, délégués du corps professoral afin de le dégager des soucis matériels. Par la suite, des administrateurs d'université ont pu, — comme certains intendants du bien des autres —, s'en croire les rois et maîtres et les seuls dignes de recevoir le souffle de l'Esprit-Saint. En se développant, une université ne doit jamais perdre de vue sa raison première : la formation adéquate des jeunes; ni un hôpital atteint de gigantisme oublier la sienne : le service efficace des malades. Avant de jeter la pierre à toute la génération montante, nous devrions nous demander si nous avons toujours compris la mission de l'université. Une tour d'ivoire entourée de fils barbelés, une irréductible dichotomie étudiants-maîtres se rapprochent-elles de l'idéal universitaire?

Les organisateurs des universités en gestation, et elles le sont toutes, devraient approfondir à temps ces problèmes afin de ne pas

répéter les erreurs du passé. Ne nous faisons pas d'illusion : l'ère des contestations n'est pas plus révolue que les prises de conscience de l'homme, et ce serait une grossière erreur de croire avec ceux qui tremblaient de frousse l'an dernier : "Les étudiants sont maintenant dégonflés; ils ne contesteront plus". Ce triomphe serait pour le moins prématuré et révélerait une flagrante ignorance de la nature humaine, de l'histoire, et une vue singulièrement courte (1).

Si le but ultime de l'université reste inchangé depuis qu'elle s'est substituée à la clériçature de l'antiquité et du moyen-âge, alors que l'apprentissage, individuel, se faisait auprès d'un maître, ses moyens d'action doivent évoluer constamment. Souffrant de gigantisme, l'université augmente nécessairement ses cadres. Toute institution moderne — financière, politique, éducative —, est contrainte de combler rapidement des vides, parfois même au détriment de la compétence professionnelle, sans qu'il s'agisse toujours de carence ou d'incurie. Certains préfèrent une tâche de production plutôt que d'administration. Des enseignants qualifiés refusent donc des postes administratifs pour se consacrer entièrement à l'enseignement et à la recherche. Parfois, il faut donc se contenter de sujets médiocres, insuffisamment préparés. Les qualifications requises des maîtres ne consistent pas uniquement en un bagage de connaissances, mais supposent des dispositions caractérielles peu courantes. Les déficiences fleurissent à tous les échelons, depuis les postes élémentaires jusqu'à la direction. Une fois en selle, des sujets qui n'avaient jamais abusé de la matière grise, se permettent dorénavant des idées personnelles, qui aggravent souvent la situation. Autrefois, on reprochait à des clercs de se reposer sur la "grâce d'état", qu'ils avaient tendance à croire automatique. Les laïcs qui ont pris la relève se croient volontiers nantis de la "science d'état". Désormais, la fonction confère la compétence professionnelle. Tel sujet, dont on ne soupçonnait guère les brillantes qualifications, est consacré, par sa nomination, la sommité de l'heure. D'autres, qui n'auraient pu subir avec succès un examen élémentaire, deviennent parfois commissaires d'écoles; maintenant, les docteurs ès-toutes-choses discutent gravement de programmes et de pédagogie et se mettent, eux aussi, hélas, à avoir des idées, comme si ça n'allait pas déjà assez mal sans ça! L'homme arrivé veut exercer sa jeune autorité par des ukases. Dans une tentative pour améliorer ce qui fonctionnait bien, il détruit parfois des institutions valables. Ainsi, tel organisme du Canada-français destiné à la promotion de la science, sera voué à l'asphyxie parce que ses directeurs, gênés par l'ancienne structure qui invitait les chercheurs à parler de leurs travaux aux réunions de congrès, ont décidé de bannir ces communications pour les remplacer par des parlottes confiées à des gens qui, parfois, n'ont plus rien à dire.

L'accès des gens moyens aux postes de commande permet le césarisme des pions; cet état d'esprit domine aujourd'hui le monde, et les universités n'en sont pas exemptes.

Les universités souffrent aussi d'un mal endémique, la "comitite". On charge des délégués, sans aucun exécutoire, d'étudier des problèmes et de faire rapport à des échelons fonctionnant en chaîne : autant d'étapes qui différent les solutions urgentes. Encore, si ces organismes rassemblaient toujours les personnes les plus éclairées et les plus diligentes! Or, j'ai connu des comités de la recherche dont plusieurs membres étaient étrangers à cette tâche. Cela pourrait se comparer à l'hypothétique situation d'une faculté qui serait présidée par un doyen n'ayant pas terminé ses études.

Ces états de faits déplorables exacerbent le malaise du monde enseignant. Impuissant, lui aussi, à formuler exactement ses griefs, il soulève des points secondaires. Et n'est-il pas étrange de constater que c'est seulement depuis que le traitement des professeurs est devenu raisonnable qu'ils se mettent en grève? Les enseignants frustrés par une direction inadéquate réagissent à la manière des étudiants ou des écoliers, — et cela n'a rien de très normal —.

La forte tendance des directeurs à choisir des subalternes faciles ou vulnérables, capables de compromis, euphémisme souvent employé pour compromission, s'explique facilement si le poste de commande leur semble une récompense, une sinécure, quand sa raison d'être consiste plutôt à récolter les ennuis. J'en sais quelque chose : j'ai été administrateur un quart de siècle. La présence du directeur s'impose quand les choses ne tournent pas rond; autrement, on s'en passe volontiers. Trop souvent celui qui brigue les honneurs et fuit les responsabilités essaie à tout prix d'éliminer les soi-disant "mauvais caractères" qui, maintes

(1) Ce paragraphe était rédigé avant les manifestations étudiantes d'octobre 1969.

fois, ne sont que des personnes déterminées, actives, à la trajectoire droite, sensibles à l'injustice, même quand elles ne sont pas en cause. Cependant, il se trouve que ces "mauvais caractères" sont incapables de voiler leurs convictions et de se laisser marcher sur les pieds sans crier. Les professeurs à forte personnalité sont jugés embêtants et pourtant, ce sont eux qui constituent l'assise de l'université. Faudrait-il leur préférer les amorphes, à l'échine souple, qui penchent la tête, comme autrefois les petits anges de la crèche, au moindre sou déposé dans l'escarcelle?

Dans les postes de commande, le paternalisme supplée souvent au sens de l'humain, comme si c'était la même chose! Refus du dialogue sincère, cette attitude est aussi néfaste que celle du dirigeant qui déteste la jeunesse : l'une et l'autre enveniment les conflits, quand elles ne les créent pas. Certains théoriciens tranchent les problèmes en mettant tous les torts du même côté, le côté étudiant, de préférence.

Le monde divers des étudiants

Sans doute, les jeunes s'ébrouent, ruent dans les brancards plus que des rentiers satisfaits. Chacun réagit selon l'ardeur et les réflexes de son tempérament. Un enfant pleure, se débat ou griffe quand il a mal. Après l'adolescence, il ne trépigne plus, mais il sait encore crier.

Les manifestations de violence brutale ne sont pas le fait de tous les étudiants. On s'étonne cependant que ceux qui paraissaient si pacifiques aient soudain perdu leur aménité devant les coups de matraque. Tous, cependant, n'ont pas cette excuse, et leur rage destructrice sape le mouvement de contestation fondée, en faisant régresser toute mesure favorable. D'autres s'évadent dans le bruit, fuyant le calme, la solitude, de crainte de se retrouver seuls en face d'eux-mêmes.

Toute la gamme des motivations se rencontre chez les étudiants et il serait naïf de croire que l'idéalisme domine toujours leur vie. Certains, qui ambitionnent les tribunes parlementaires commencent déjà à fournir leurs armes à l'université. Ils rêvent d'être des politiciens, non des hommes politiques. Beaux parleurs à l'occasion, plutôt moyens sur le plan intellectuel, assez opportunistes, ils savent que, traditionnellement, les bons services conduisent parfois aux bonnes places. Sur le campus, ils crieront si fort qu'on prendra leur bagou pour des convictions profondes. Les timides en font leurs porte-paroles, sans remarquer qu'ils se désintéressent des vrais problèmes universitaires. Sentant le besoin de protester, ils partent en croisade pour des questions matérielles secondaires, — menus de cafétéria, prix du stationnement ou des garages mis à leur disposition —, quand la contestation devrait porter, par essence, sur les problèmes d'enseignement. Mais réduire le champ de la contestation étudiante à ce type uniquement, ce serait faire fausse route.

On trouve chez beaucoup d'étudiants, comme chez leurs aînés d'ailleurs, un esprit grégaire, une pensée qui n'est pas celle d'individus, mais de la collectivité, une espèce de comportement colonial comme celui des polypiers, et qui provient surtout des moyens rapides de communication universelle : radio-télévision, journaux et cinéma. Le noyau familial a perdu son ancienne expression. Les enfants échappent plus tôt à l'influence exclusive de leurs parents et subissent celle de la masse, même quand l'éducation à la maison n'a rien de déficient. Ils réagissent en même temps, dans le même sens.

Cette réaction d'uniformité générale, ce goût des mots d'ordre, cette absence de critique et de personnalité distincte, les institutions les ont préparés, presque favorisés en cherchant à imposer un nivelage, en rabrouant les coupables d'imagination créatrice et d'idées originales. On les voulait un peu comme les troupeaux aux têtes tournées du même côté à regarder passer le train. Les jeunes, en grand nombre, ont troqué l'ancien conformisme contre un autre plus récent, différent dans ses manifestations, mais non moins contraignant que le précédent. Maintenant qu'ils font ensemble l'escalade des barricades, on les voudrait plus souples, moins suiveurs. Cet esprit grégaire encore, on l'avait encouragé à l'origine afin d'assurer sa quiétude.

Devant l'injustice, l'étudiant dont le sens moral n'est pas émoussé, ne reste pas impassible : il s'inscrit en faux, chahute, scande des slogans à tue-tête, rédige des journaux clandestins, tient des assemblées, occupe des locaux; mais la violence incendiaire déchaînée reste le fait d'une minorité dont la fureur ressemble à celle des anciens hachischins — d'où dérive "assassin" —, c'est-à-dire les fumeurs de haschich, un extrait de marijuana. Drogue néfaste, — n'en déplaise à certains prosélytes —, facteur inhibiteur du jugement et des liens moraux,

elle donne, chez les marginaux, libre cours à l'agressivité latente qui s'exaspère à la moindre provocation. Hélas, la "mari" fréquente les campus universitaires après avoir agrémenté le "milieu". N'oublions pas qu'il suffit de quelques énergumènes ayant "fait un mauvais voyage" pour enflammer une foule que la colère chauffe déjà à blanc. Le feu de forêt se propage en temps de sécheresse!

La contestation n'est pas la violence pour la violence, mais l'éclatement des refoulements, des indignations que l'on n'a pas su découvrir à temps.

Les ardents, les convaincus, seront plus facilement blessés que les amorphes. Et nous voudrions les obliger à cacher leurs cicatrices pour nous donner bonne conscience! Dans l'apprentissage de la maturité, hélas, l'étudiant découvre soudain les conflits mesquins des aînés. Impuissant, scandalisé, il assiste à leurs duels, jauge leur égoïsme. Au lieu d'accéder à un monde exigeant le dépassement de soi, le désintéressement et une émulation constructive, lui qui a déjà perdu les nécessaires illusions sur les héros de son enfance, au lieu de trouver, sinon des surhommes, du moins de vrais hommes responsables, se bute à des adultes qui renient sans vergogne promesses solennelles et contrats. Ainsi, médecins, travailleurs dans les hôpitaux, professeurs, policiers se sont engagés à promouvoir un idéal désintéressé. Des tribunaux, des organismes d'arbitrage, pourraient évaluer leurs doléances, mais certains refusent les règles les plus élémentaires de l'éthique, prônent la violation de leurs serments et optent pour la grève, qui s'avère alors un odieux chantage. Les malades souffrent et meurent, les enfants courent la rue au lieu de recevoir une éducation, la pègre a les mains libres. Et nous espérons que ces exemples n'influencent pas les étudiants!

Le comportement répréhensible d'étudiants, — excès de langage, outrecuidance, grossièretés parfois —, prouve, selon le cas, leurs tendances anarchiques, leur intransigeance ou leur esprit frondeur; mais qui se demande vraiment s'il n'existerait pas une cause externe à ce mécontentement? Les censeurs, tout à leur indignation myope, prennent plutôt une tangente qui les éloigne encore plus du véritable problème. Pour départager les responsabilités et aussi les blâmes, convient-il de voir uniquement la phase finale, plutôt que de la relier à ses causes? Quand tous les animaux sont malades de la peste, il ne faut pas se contenter de crier "Haro sur le baudet"!

Une autorité qui croit nécessaire à son prestige d'endosser des décisions erronées témoigne d'une singulière faiblesse, d'un entêtement coupable et se prépare de douloureux réveils. En outre, affectionner le rôle de justicier au point de tendre des pièges et inculper un bouc émissaire, tient plus de l'abus que de l'exercice de l'autorité. La panique est mauvaise conseillère; les tenants de l'autorité devraient éviter toute hâte intempestive dans les sanctions, considérer chaque cas au mérite, sans jamais invoquer la notion d'exemple. Chacun doit savoir faire son autocritique, lutter contre les préjugés, reconnaître que personne n'est infaillible. Il est bien plus déshonorant de maintenir une décision injuste que de la récuser.

Non moins grave erreur que de juger la jeunesse par des attributs capillaires qui passent si vite avec l'âge. La barbe des étudiants et la longueur de leur chevelure ont soulevé dans les milieux soi-disant bien-pensants un tollé général, une réprobation véhémente, comme n'en n'ont jamais provoqué la pourriture électorale, les guerres inutiles et la dilapidation des fonds publics!

Evitons surtout de considérer les étudiants comme un bloc monolithique. Il est aussi faux de dire "les étudiants" que "les Français," "les Anglais", "les parents", car chaque groupe comprend toute la gamme des idéologies, des caractères et des quotients intellectuels. Chasser tous les étudiants des péchés d'Israël, ou les absoudre sans réserve, ou même s'extasier à leur moindre pet, selon qu'ils nous dérangent ou peuvent nous servir de potentiel politique, témoignent d'un comportement aussi passionné dans un cas que dans l'autre.

Le malaise étudiant

On attribue à plusieurs causes les perturbations du monde étudiant. L'incertitude angoissante devant l'avenir, si souvent invoquée, n'est qu'une facette du problème. Le mal est beaucoup plus profond et complexe.

Au crépuscule de l'adolescence, l'étudiant recherche des modèles qui fournissent des réponses valables; mais il avance dans un désert d'adultes et ne rencontre le plus souvent que de petites vies médiocres où chacun joue son rôle de pion isolé. Le véritable adulte accepte les responsabilités et s'intègre dans une association humaine où chacun dépend de tous, un réseau où la défaillance d'une maille affaiblit l'en-

semble. Dans cette formation écologique, quiconque oublie les autres pour ne penser qu'à soi ne s'évade guère du parasitisme foetal.

Absence d'adultes! parce qu'on a chambarde toutes les valeurs et placé l'accessoire avant l'essentiel. De cela, les jeunes sont-ils coupables? Dans le champ de la politique, peu dépassent le stade de l'adolescence. Des cyniques provoquent les conflits pour étendre leurs marchés, encouragent la violence chez les jeunes en temps de guerre et ensuite s'étonnent qu'elle perdure. L'homme d'affaires, le professionnel, souvent, restent à la phase de larves engraissées aux dépens des autres. Le professorat, le monde intellectuel comptent également leurs parasites.

Pour mieux imposer des structures nouvelles, des gens en place, par les refrains bien orchestrés, ont aiguillé la révolte contre les anciens dirigeants de l'enseignement qui, à la vérité, prêtaient le flanc à la critique. On croyait attaquer une caste! C'est la fonction même qui fut remise en cause. Ayant pris la relève, les fauteurs de conflits s'étonnent maintenant des grèves d'enseignants. Comme le kaiser Whilhelm, en 1918, ils auront beau se récrier : "Cela je ne l'ai pas voulu". Mais cela, ils l'ont pourtant fait. Même dans les meilleures conditions au monde, les réformes ne sont guère faciles, elle exigent un doigté peu ordinaire. Ainsi, dans une Eglise encore dominé par un courant de triomphalisme constantinien, il a paru nécessaire de faire le point et de donner un coup de barre pour mieux remonter à la source. Les changements, pourtant nécessaires, ont souvent été effectués avec maladresse par des clercs bien intentionnés, qui se comportèrent parfois en iconoclastes et en démagogues. Au lendemain des améliorations qui visaient, notamment, à susciter une plus grande participation aux services religieux, on a consaté leur croissante désaffection. On ne démolit pas une structure en assommant ses occupants. Un comportement analogue a servi dans le monde enseignant. Pouvait-on éviter les erreurs et maladresses qui ont causé tant de remous chez le monde étudiant? Très difficilement, parce que dans notre société technocratique, les postes de commande échoient trop souvent aux médiocres.

Il n'a pas atteint l'âge adulte celui qui esquive ses obligations sociales, — et je ne pense pas aux coquetels —. Quel piètre modèle ce professeur, ni chair ni poisson, qui se retranche dans une neutralité "prudente", surtout à l'université : maître à penser par vocation, il devrait avoir au moins le courage de ses opinions, tout en respectant celles des autres. "Les héros sont fatigués!" La jeunesse en réclame pourtant, et à défaut de ceux-ci, elle s'égare à la poursuite de mirages.

Par absence de prospective, on a réduit l'éducation à l'instruction et cela parfois même dans les pépinières de professeurs. Apprendre sans douleur n'a rien de répréhensible sans doute, mais fallait-il chercher à abolir tout effort comme si ce mot était synonyme d'ennui? En voulant créer des encyclopédies vivantes, on a négligé la formation du caractère. A l'instigation de pédagogues et de psychologues mieux intentionnés que perspicaces, des maîtres ont contribué à saper l'autorité, à détruire la cellule familiale. Des parents, qui "avaient pris de la peine", comme les fils du laboureur de Lafontaine, oubliant le rôle primordial de l'effort dans leur formation et leur réussite, choisirent pour leurs enfants une vie de facilité. Avec une allocation hebdomadaire inconsidérée et sans droit de regard, pères et mères crurent conférer automatiquement le sens de l'administration à leurs mioches, comme si la notion leur en était accessible sans guides; mais ils n'ont fait que créer des besoins artificiels qui vont augmentant avec l'âge. Négligeant l'initiation progressive à la liberté, ils les ont laissés la bride sur le cou, précisement à l'époque où il faut encore les tenir ferme et essayer de leur inculquer un idéal. Des enquêtes radiophoniques, dirigées par des enseignants, sapaient même le peu de respect que les jeunes pouvaient avoir conservé pour les parents. Dans une récente contestation politique, qui n'était pas entièrement hors d'ordre, des maîtres ont même réussi à convaincre les enfants que les parents n'avaient aucun droit sur l'enseignement préconisant ainsi un droit souverain de l'état, dont ils seront les premiers à souffrir. Au moment où les jeunes sont le plus vulnérables et prêtent volontiers des aspects malsains aux faits ordinaires de la vie, on les laisse tout voir, tout entendre, tout lire, et même choisir leurs normes morales. En les considérant comme des adultes avant le fait, on multiplie le nombre des insatisfaits, des désaxés et des voyeus. Sous prétexte de démythiser les questions sexuelles, — problème demandant en réalité une réforme —, on réduit à une simple fonction physiologique ce qui devrait être un complexe harmonieux, à la fois biologique, affectif et spirituel, et on facilite l'amour libre, qui souvent tue l'amour. Les voyeurs se multiplient et en même temps, les semi-impuissants, les frustrés et les désenchantés. Le sacri-

fice désormais qualifié de masochisme, on oublie l'apprentissage de la générosité. A un âge où l'on devrait surtout songer à jouer, le suicide entre en scène.

Quand j'étais étudiant, il y a de cela fort longtemps, chaque faculté comptait seulement un petit nombre de professeurs. Sans doute ceux-ci n'étaient pas toujours à la page, mais généralement animés d'un esprit d'éducateur, ils cherchaient de leur mieux à nous conduire là où ils n'avaient pu accéder. On les payait mal : celui qui se consacrait entièrement à la vie universitaire renonçait au traitement élevé de sa profession. Aujourd'hui, le revenu du professeur est plus convenable. Au surplus, les facultés qui comptaient autrefois cinq ou six enseignants ont vu leur nombre grimper jusqu'à deux cents, grâce à une organisation plus adéquate des services, à l'explosion démographique et à l'aide à la jeunesse. Pour remplir les cadres, il fallut agir vite. Certaines recrues, n'aimant guère leur métier, le considèrent surtout comme une source de revenus. Sans l'armature caractérielle nécessaire à tout universitaire, ces professeurs s'enlisent malheureusement dans une routine déplorable, bâclent leurs cours, attendant, comme dans les usines à la chaîne, que la cloche vienne les libérer de ce qu'ils considèrent une corvée quotidienne, et non une vocation. Détestant les étudiants, des enseignants cherchent à s'en évader. Lors de l'embauchage, les titres entrent en jeu, mais on oublie les structures du caractère. "Il fallait un calculateur, on choisit un horloger".

Faut-il s'étonner après cela que tout ne tourne pas rond?

La disponibilité du professeur

Grave aberration aussi de croire que la liberté académique consiste dans l'application fantaisiste du programme, le dilettantisme, l'arbitraire. La production scientifique ne doit pas servir non plus d'excuse au manque de disponibilité à l'endroit des étudiants. Quarante ans d'enseignement m'ont appris que les deux pouvaient aller de pair, à condition de savoir organiser sa tâche.

C'est une erreur, en effet, de fréquenter les élèves du haut de la chaire seulement. Le vrai professeur ne vient pas faire un exercice de lecture publique en déroulant, ne varietur, un texte jauni et désuet. Le chef d'orchestre ne garde pas le nez plongé dans sa partition : il suit ses musiciens des yeux et des oreilles, les dirige tous et chacun à la fois. Le professeur chevronné, de même, parle à chaque élève en s'adressant à tous, et répond aux interrogations qui s'inscrivent sur leur physionomie mobile.

Se contenter de regarder bailler les élèves, sans se demander si l'on n'en est pas la cause, les esquiver à la sortie quand ils auraient peut-être besoin de nous, ressemble fort à une démission.

Le professeur doit être disponible hors des cours, suivant un juste équilibre, même si cela lui paraît onéreux. Autrement, il lui est impossible de remplir adéquatement sa tâche de formateur. Enseignant et chercheur, c'est aussi un conseiller dont le rôle dépasse les limites du programme. Il ne lui suffit pas de ne jamais manquer une danse d'étudiants, de donner quelques tapes dans le dos et de trinquer allègrement avec eux à l'occasion. S'il savait être attentif, il percevrait les signaux de détresse, et parfois les mécontentements avant qu'ils n'éclatent. Beaucoup, hélas, passent sans rien deviner ni prévoir et tombent de haut quand l'orage survient.

Le professeur doit être un tuteur, en principe disponible à tous, mais chargé plus particulièrement d'un groupe restreint. Certains enseignants n'y tiennent pas. C'est dommage : ils se sont trompés de métier.

La participation étudiante

L'étudiant vient à l'université pour apprendre, mais le maître, sous peine de sclérose, doit apprendre lui aussi au contact de ses élèves. Sa profession lui donne l'avantage d'être tenu constamment en alerte. Sans cet aiguillon, les dispositions initiales peuvent s'affadir avec le temps. La routine étouffe l'initiative et mène au farniente. L'enseignant, privé du stimulant de la compétition dont bénéficient les autres professionnels, le trouvera dans la participation des étudiants à la marche universitaire.

Au niveau du département, cellule de base de l'université, la participation s'avère particulièrement utile, car là existe ce que l'étudiant vient chercher. L'expérience révèle qu'il choisira de préférence pour le représenter à ce niveau, les confrères studieux, les plus aptes à suivre l'élaboration du programme.

Le professeur à l'aise dans son rôle n'appréhende aucunement la présence d'étudiants au conseil du département, à condition qu'il ne s'agisse pas d'une tribune à paroles d'où

rien de constructif ne peut émaner. Quand l'Université Laval, à la suite de contestations et de l'occupation de locaux, décida de consulter les étudiants sur leurs griefs et désiderata, ceux de ma faculté proposèrent une réunion avec les professeurs, qui se déroula sans affrontement de groupes dressés dans une épreuve de force. Le vote ne rangeait jamais d'un côté les étudiants et de l'autre les professeurs. La véritable participation au niveau départemental peut arriver aux mêmes résultats, si l'on n'y introduit pas l'esprit du comité paritaire, qui rappelle trop les combats de coqs. Une cogestion de soviets ennemis se faisant face à une table de délibérations n'est qu'un instrument dilatoire. Le comité paritaire, où les groupes surveillent leurs positions, resterait toutefois la seule solution devant une solidarité de professeurs anti-étudiants. Je déplorerais toutefois qu'il faille en venir à cette extrémité. Et si l'on accepte le comité paritaire, que cela ne soit pas une ruse de finaud avec l'intention derrière la tête de bloquer en haut lieu les mesures sur lesquelles on s'était entendu, — ou l'on avait feint de s'entendre —, pendant les délibérations.

L'idéal serait le conseil de département basé sur une représentation équitable des groupes intéressés et où chaque membre aurait individuellement la liberté de s'exprimer, sans refléter nécessairement une opinion dictée préalablement par sa caste. Laissons aux partis politiques, — qui psychologiquement n'ont pas atteint la majorité —, de décréter quand les députés ont le droit de voter selon leur conscience. La guerre d'usure, où deux demi-conseils escomptent une absence chez la partie adverse pour imposer la décision de justesse, n'est qu'une parodie indigne.

Dans certains secteurs, les étudiants refusent désormais de discuter avec les professeurs et l'administration parce qu'ils ont perdu toute confiance. Quand des corps constitués ont obstinément repoussé le dialogue avec les subordonnés et surtout triché lors des pourparlers, ne soyons pas surpris qu'au moment où l'offre de converser précède la débâcle, ils la rejettent cavalièrement.

Certes, je ne refuse pas le syndicat. J'ai bonne mémoire que ma sympathie pour le syndicalisme n'était guère appréciée des supérieurs hiérarchiques. J'en porte encore des cicatrices. Contre l'exploitation patronale, il ne reste hélas que la lutte syndicale; mais, au niveau universitaire, professeurs et administrateurs devraient comprendre assez leur mission pour qu'au moindre différend dans un département, un syndicat des professeurs n'ait pas à affronter un syndicat des étudiants. Car on conçoit difficilement que les uns et les autres n'aient pas un idéal commun.

La symbiose étudiants-professeurs, assise de l'université

La participation des étudiants aux conseils des départements bénéficiera aux professeurs à des degrés divers. Elle aidera particulièrement ceux qui n'ont guère d'ardeur au travail, négligent la recherche, sombrent dans la routine et évitent les vrais contacts avec les étudiants. Au "conseil de participation", la moindre carence deviendra une verrue évidente; peut-être est-ce que certains veulent éviter la minute de vérité. "Seuls ceux qui ont la formation et l'expérience requises, entend-on, devraient faire partie d'un conseil". A ce compte, j'en connais d'importants qui se videraient de leur contenu.

De toute évidence, l'étudiant n'a pas la formation requise pour administrer seul un département universitaire, préparer le programme des matières enseignées, qui lui sont étrangères, juger au mérite les qualifications des maîtres chargés de déceler ses carences et de le former. Mais le moins qu'on doive admettre, c'est que l'organisme existe pour lui, qu'il devrait pouvoir exprimer ses desiderata et espérer qu'on en tienne compte parfois. S'il se trompe, qu'on l'éclaire et il se rendra à l'évidence. S'il a raison, qu'on l'endosse! A ces conditions, la participation ne peut être qu'un enrichissement.

Elle constitue aussi un excellent stimulant de la recherche, poursuivie isolément ou en collaboration avec des collègues ou des disciples. Toutefois, si l'étudiant devient un chercheur participant et non plus un simple auxiliaire matériel, il faudra le placer au rang de co-auteur.

La pratique de la recherche, indispensable à ceux qui veulent y initier les autres, fait parfois défaut pour des motifs qui n'ont rien à voir avec la pauvreté, pourtant réelle, des subsides. Il arrive même, dans certains secteurs, que les sommes disponibles restent inutilisées. Ni la surabondance des cours à donner, ni des thèses à lire ne sont désormais une raison valable d'abstention. Il reste quand même quelques heures à consacrer à cette tâche. Quand seulement un tiers des professeurs d'université pour-

suivent des recherches et en publient les résultats, la situation s'avère singulièrement inquiétante. Cela signifierait que l'institution traîne un poids mort, car on ne peut concevoir que plus d'un tiers du corps enseignant se compose de répétiteurs, lecteurs de manuels, chargés de travaux pratiques de routine, techniciens et administrateurs attitrés. Des professeurs sans production trouveraient une carrière plus adéquate, et non moins lucrative, dans l'enseignement secondaire et collégial, qui réclame un personnel plus abondant.

Les universités comptent d'excellents professeurs, mais tous n'accèdent pas à cette norme. Aussi invraisemblable que cela soit, des enseignants sans doctorat ni publications de recherches à leur crédit, ont pour mission précisément d'initier les étudiants à la recherche et de diriger leurs thèses de doctorat. Heureusement, l'étudiant a la possibilité d'être autodidacte et de consulter des personnes de son choix. Le rang de titulaire devrait être seulement le lot de ceux qui ont fait preuve de qualifications en publiant de véritables travaux de recherches ou en obtenant le titre élémentaire de docteur, basé sur la soutenance d'une thèse et qui, somme toute, ont terminé leurs études.

Depuis ma génération étudiante, tous ceux qui ont voulu poursuivre des recherches et accéder au doctorat en ont eu la possibilité, même si parfois la chose n'était pas facile.

La titularisation et l'agrégation, indépendantes du traitement dans les universités modernes d'Amérique, devraient être remises constamment en question. Peut-être faudrait-il les abolir parce qu'elles sont trop fréquemment l'occasion de favoritisme. Leur seule fonction est d'assurer la permanence; mais il arrive que ces classes soient des chasses-gardées éliminant d'excellents pédagogues, pourvus du doctorat, publiant des travaux, populaires auprès de leurs étudiants, mais qui ont le tort d'être plus compétents que des gens en place. Si encore ces conflits restaient entre professeurs, qui peuvent se défendre, cela serait déjà suffisant pour dégoûter les étudiants, mais qu'ils en soient les victimes dépasse les bornes. En effet, certains ont dû renoncer à des sujets de thèse féconds parce que les seuls professeurs scientifiquement compétents à les diriger, ne l'étaient pas académiquement par suite de leur non-agrégation, due à l'obstruction systématique de cliques; sans compter que cela provoque la fuite des compétences.

La seule présence d'étudiants dans tous les conseils de départements tendrait à faire disparaître cette sorte d'abus. C'est à l'échelle départementale que la participation étudiante s'impose d'abord, mais il faudrait aussi que les gens qui sont la raison d'être des universités, soient aussi représentés aux échelons supérieurs, conseils de faculté, grand conseil et commissions de l'université.

La participation de l'étudiant à la gestion de l'université sera-t-elle chose établie en 1985? Sûrement, et elle s'annonce depuis plusieurs années déjà. Cette évolution, d'ailleurs amorcée, n'en est qu'à son point de départ, mais elle est irréversible. Toute tentative en sens contraire est vouée à l'échec ou au démantèlement de l'institution. A n'en pas douter, l'année 1970 est la date ultime pour effectuer sans trop de heurts cette transformation.

Le carrousel des générations

Je ne prétends pas avoir vidé la question, m'étant limité aux réflexions suggérées par mon métier, surtout aux relations étudiants-professeurs. J'ai tenté de nuancer mes observations, convaincu d'ailleurs de ne pouvoir plaire à tous. On m'accusera tantôt de me poser en champion de la licence, tantôt en adversaire de la liberté, contre les professeurs ou contre les étudiants.

Au niveau de l'enseignement, il est devenu à la mode d'invoquer le conflit des générations. Cela simplifie la question en partageant le monde en deux camps irréductibles, les jeunes et les vieux, les pauvres et les riches. Après cela, on tire habituellement le rideau, déclarant le problème éternel et insoluble. La vieillesse commence le jour même de la naissance; et, à tous moments de son existence, la genèse de l'homme se poursuit, sa vie peut être une perpétuelle source de renouvellement. Il y a aussi, hélas, une attitude d'esprit défaitiste, sans relation avec l'âge des gens. J'entends encore l'ami Raoul Blanchard, si enthousiaste, à l'aurore de ses 83 ans, s'écrier à la mention de certains jeunes : "Ils sont bien trop vieux pour nous".

Depuis la paléolithique, l'humanité qui se cherche n'a pas acquis le sens de la mesure, du juste milieu, et je n'entends pas par là une neutralité commode. Au nom de la démocratie, certains veulent imposer leurs vues aux autres, assener le "Crois ou meurs", créer de nouvelles inquisitions. Dans un monde fanati-

que qui choisit entre les stéréotypes extrêmes de politiques aveugles, il arrive, hélas, que le souci de la justice, le sens critique, l'esprit de compréhension, la société fondée sur une écologie humaine équilibrée, le désintéressement même, deviennent insolites et suspects.

L'enseignant a souvent raison de formuler des griefs à l'endroit de l'élève, mais il lui incombe précisément de le former, de lui apprendre à penser et juger, de le défendre aussi de lui-même et des autres. Mais c'est envisager superficiellement le problème que de lancer des anathèmes contre "ces jeunes trouble-fêtes", qui jettent des cailloux dans la mare aux grenouilles, troublent une quiétude digestive bien engagée et voudraient empêcher les aînés de se tourner les pouces.

Dans quelques années, les étudiants, nos successeurs, auront à regarder le problème suivant une autre perspective. Certains répéteront les erreurs qu'ils fustigent maintenant et leur vertueuse indignation sera dirigée contre les nouveaux enguirlandeurs, leurs propres fils. Il y aura toujours des jeunes qui s'indigneront devant l'injustice, mais qui, après quelques années, perdront leur ferveur par égoïsme et goût du confort. Pendant quarante ans, j'ai vu défiler des contestataires ardents, des idéalistes sincères, qui, le bachotage fini, sont passés avec virtuosité de la corde raide au tremplin qui les projetait dans les plates-bandes verdoyantes. Ceux qu'ils considéraient "d'affreux bourgeois" et qui pourtant n'ont pas dévié de leur route, leur semblent désormais singulièrement à gauche.

Mais l'ardeur désintéressée de la jeunesse ne se flétrit pas fatalement aux dures réalités, comme le prétendent d'anciens bretteurs nostalgiques. Sans doute, il lui faudra apprendre que tout ne lui est pas dû, différencier entre excentricité et originalité de pensée, remise en question utile et pure démolition, esprit critique et opposition systématique.

Un clivage assez précoce laisse deviner les jeunes qui conserveront un idéal généreux : ce sont ceux qui militent sans arrière-pensée pour une cause et se croient des responsabilités envers les autres, et non les confrères qui se servent de la cause uniquement pour leur intérêt. Sur les premiers, on peut fonder de l'espoir, même s'ils ne partagent pas nos vues.

Tout progrès social doit concourir au respect de la personne, à l'amélioration de la condition humaine et se ramène à la lutte contre l'égoïsme. L'escalade des gouvernements vers la violence et la prolifération des armes nucléaires nous ont placés devant un choix urgent : trouver un terrain de solide entente, ou prévoir la destruction. Les travaux techniques et scientifiques les plus importants, les meilleures prospectives économiques, n'aboutiront à rien de solide s'ils négligent le sens de l'humain.

De la jeunesse, j'ai gardé bien peu de choses si ce n'est le pouvoir de m'indigner, de m'émouvoir et d'aimer. Je ne souhaite rien d'autre à ceux qui nous sont confiés.

Quel réconfort de penser que les vrais jeunes ne se guériront jamais de leur désintéressement, toujours prompts à s'émouvoir devant l'injustice, à défendre les causes perdues, mais capables aussi d'admiration, d'enthousiasme et d'émerveillement.

Chaque génération apporte des forces vives, de nouveaux motifs d'espoir, des raisons de foi en l'avenir. Elle assure la relève et, si nous n'avons pas failli, celle qui nous suivra fera mieux que nous, ira plus loin et plus haut.

3 - Rapport du travail fait en atelier

Après une carrière de quarante ans à l'université, un participant déclare que les plus grands problèmes sont les problèmes humains dans l'enseignement universitaire. Après avoir désacralisé, dit-il, toutes les fonctions, on tend de plus en plus à les déshumaniser.

Ce sentiment semble être partagé par l'ensemble de l'atelier.

Cependant, il est possible, croit-on, de ménager une issue heureuse à la situation universitaire actuelle par la médiation du réel et par la participation dans des structures nouvelles, sans toutefois s'illusionner sur les difficultés énormes qu'elles secrètent.

1 – Quel que soit le régime universitaire, il faudra faire intervenir, entre l'étudiant et le "tuteur", un troisième élément : le présent, l'aujourd'hui, le réel. Les étudiants et les tuteurs verront le réel pour s'y adapter et pour l'adapter.

– Il faut envisager ensemble les deux questions de l'information et de la présence au réel. Je suis convaincu que les étudiants ne se développeront qu'en contact avec le réel. Lorsqu'un étudiant en médecine ira dans un hôpital; un étudiant en sciences sociales, dans une usine, les gens sentiront la présence des étudiants et les étudiants auront du "palpable" pour soutenir leurs études, sans risquer, après ces études, d'être déroutés au contact du réel.

– Il ne faut pas cependant faire fi de toute théorie. Qui vaudrait une pastorale sans théologie? Si la théorie s'apprend aussi par la recherche, il reste aussi qu'il faut savoir le pourquoi de ce que l'on fait.

– "Une éducation des facultés, des sens..." Après avoir eu une "Ecole de raison", il faudrait peut-être en arriver à une "Ecole de l'homme". Si l'on va vers le réel, tous les sens sont remis en question, en plus de la raison et de la volonté. L'homme total est ainsi engagé dans la vérité. Alors on recupère vraiment la question éducative.

– Revenons à l'étude du réel, si cela doit être la matière des cours, l'objet du diplôme : ce peut être un rapport à fournir ou une étude à propos de tel fait auquel j'ai à participer. Il faudrait intégrer en ce sens les heures et les travaux scolaires, dans le sens de la participation; non pas une participation EN VUE DE mon travail scolaire, mais cette participation constituant mon travail scolaire lui-même.

2 – La deuxième issue de l'impasse actuelle serait la participation dans des structures nouvelles, qu'elles soient considérables comme toute l'université, ou très réduites comme le Module.
— Le Module, à l'Université du Québec, est constitué d'étudiants, de professeurs et de personnes venues du milieu socio-économique, avec l'objectif d'élaborer, d'évaluer et de reviser un programme. Un baccalauréat en histoire, c'est un programme, c'est un module" —.

– Lorsque j'ai entedu expliquer comment ça se passait dans les Modules, ici, à l'Université du Québec, j'ai eu l'impression que là serait peut-être l'espoir de demain, cette relation entre le professeur et l'étudiant à l'intérieur d'un groupe préoccupé par la même chose, par les mêmes recherches, y trouvant donc des points de contact, rendant les relations plus intimes, donnant plus d'espoir au fait de parler de corporatisme professeurs-étudiants en autant que ce corporatisme se fractionne à l'échelle de cette petite dimension.

– En réalité, la participation dans le cadre renouvellé de l'Université du Québec est décevante, après quelques mois de fonctionnement, — selon un responsable étudiant —, et rien ne permet, selon lui, d'espérer mieux, à cause de l'oppostion fondamentale entre le caractère impatient des jeunes et les lenteurs inhérentes à la démocratie de participation.

Avec la nouveauté de l'Université du Québec à base de participation étudiante, les étudiants se lasseront de participer.

Les étudiants siègent au conseil d'administration, siègent aux modules, siègent à la commission des études, siègent à l'assemblée des gouverneurs à Québec, siègent au Conseil des études à Québec, aux affaires étudiantes, aux comités de familles; au total, 18 possibilités. Déjà, on a de la difficulté à faire participer les étudiants. Il y a eu trois réunions des étudiants élus aux conseils de modules. Un groupe modulaire de 35 à 150 peut élire de 3 à 5 représentants, suivant leur nombre. A la première réunion, 40 étudiants, représentaient les 14 modules sur 23 qui avaient tenu des élections; 40 sur 75 représentants possibles. Lors de

la deuxième réunion, tandis que les élections étaient partout terminées, 35 étudiants sont venus; 35 étudiants à la troisième réunion. Les étudiants trouvent que la participation entraîne une lenteur dans la prise des décisions.

Je préside une commission des affaires étudiantes, couvrant l'aspect des Services aux Etudiants. Les étudiants viennent me voir pour tel ou tel projet. Ils voudraient avoir de l'argent, ils voudraient que le projet se réalise tout de suite. Les jeunes qui croient en leur projet sont impatients de le réaliser pendant que le fer est chaud et qu'ils ont toutes leurs idées. Je dois leur dire : "Je vais présenter votre projet à la commission des affaires étudiantes." Cette commission compte quatre étudiants dont trois directeurs de service. Les étudiants sont impatients, et certains en viennent même à espérer que cette participation systématique soit un peu mise de côté afin qu'on avance plus vite. Là où la procédure est plus démocratique, elle est toujours plus lente.

Je crois que les étudiants, dans une participation aux différents organismes de consultation, de décision et même d'exécution, vont trouver à long terme, — certains trouvent déjà à court terme —, que la procédure est beaucoup plus lente. Or, la jeunesse est impatiente de réaliser rapidement ce qu'elle désire. Certains commencent à se retirer de ces structures et disent à ceux qui y sont : "Prenez-les donc les décisions".

– La participation universitaire parfaite serait une Assemblée générale d'étudiants et de professeurs, mais il faut l'éliminer comme utopique, parce qu'on ne peut constamment se référer à une telle assemblée. Il reste alors une participation de délégation, — selon un membre de l'atelier —, avec ce risque qu'une fois délégués, les étudiants fassent plus partie de la masse des étudiants et ne soient plus considérés par ceux-ci comme en faisant partie : ou bien parce qu'ils ne retournent pas continuellement dans le milieu pour rechercher l'information, ou bien parce qu'ils adoptent facilement un air de "je-fais-partie-du-conseil-d'administration" et se rangent facilement à l'avis des administrateurs. Alors, les autres étudiants ne les considèrent plus comme leurs représentants. On en revient à l'hypothèse de l'"assemblée-générale-utopique."

– Le plus probable pour l'avenir est la participation d'un petit nombre d'étudiants, les meilleurs, créant ainsi une élite parce qu'elle exige un effort. Ceux qui s'abstiendront deviendront de plus en plus aliénés, c'est-à-dire gouvernés par ceux qui travaillent; ils percevront la situation; mais s'ils veulent rester de simples "consommateurs", ils devront se contenter de se plaindre en se lamentant davantage sur leur sort que sur celui des autres.

– Quant à la collaboration, pour ne pas dire le front commun professeurs-étudiants, il n'existera vraisemblablement jamais, sinon occasionnellement, comme ce fut le cas lors du projet de loi 63 relativement aux langues, alors que tous sont simples citoyens. Il y aura des associations informelles d'étudiants-professeurs : on se connaîtra mieux si l'on apprend mieux à travailler ensemble, si l'un est plutôt le moniteur, l'animateur de l'enseignement, si l'on apprend ensemble à apprendre; on se connaîtra mieux et on s'appréciera mieux; on pourra même s'unir pour des actions communes très précises. Ce seront de petites unités de coopération. Les grandes unités de coopération demeurent utopiques.

Quelle sera l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes et des mouvements de jeunesse?

Tous les participants concernés par le thème se sont attachés à situer le problème en mettant l'accent vers l'un ou l'autre des deux pôles : la révolution d'une part, les minorités étudiantes d'autre part; mais le plus souvent vers l'un et l'autre dans une perspective de complémentarité. D'une manière générale, la révolution, qui n'est pas la révolte, engage une attitude collective par laquelle un groupe social donné tente, sans appel, de substituer radicalement à l'ordre établi une autre situation jugée préférable aux dispositions antérieures.

On peut avec René Pellerin insister sur les présupposés d'une telle attitude, pour le moins chez ceux qui entreprennent de la promouvoir : une perception aiguë des valeurs, — ou de ce qui, précisément, est important —, la capacité de participation à l'action collective, le pouvoir de susciter la mise en oeuvre de la créativité, bref le sens des responsabilités.

Plus spécifiquement, pour Jean-Guy Belley, la jeunesse et l'accès au travail intellectuel constituent deux sources considérables d'énergie sociale qui transformeront la masse étudiante en une classe privilégiée de la société : celle des jeunes travailleurs intellectuels, dont l'action efficace dépendra de l'utilisation conjuguée des richesses attachées à ses qualités intrinsèques.

De son côté, Jean Rioux tente de situer les objectifs probables de l'action étudiante tantôt sur le plan syndical proprement dit, l'obligeant ainsi à se structurer institutionnellement et à rechercher un style de négociation, dont la procédure reste à inventer; tantôt sur le plan économique ou politique, par la substitution de la démocratie directe par le principe de la démocratie représentative.

Nicole Paquin dessine une image exaltante de ce que sera 1985 si la jeunesse n'a pas, d'ici là, trahi la fermeté de ses projets. Cependant, que le professeur se mue en animateur non directif, que l'éducation permanente prenne l'extension qui garantira la démocratisation du savoir, que l'électronique accomplisse des miracles dans le développement des communications, 1985 demeurera une époque lourde d'angoisse et de rupture, alors que le fossé entre les générations sera plus profond qu'il ne le fût jamais. Seule l'université paraîtra susceptible de changer l'ordre du monde et de réapprendre à l'homme la hiérarchie des valeurs.

Marthe Henripin, pour sa part, enserre les intentions concrètes des minorités étudiantes agissantes dans un réseau d'ambiguïtés qui tendent à envisager tous les aspects de l'action : définition du champ de lutte, découverte de l'adversaire social, relation au savoir, perception des groupes par eux-mêmes. Marthe Henripin paraît condamner le projet révolutionnaire étudiant à une instabilité fondamentale qui n'aura de cesse qu'elle fasse éclater une logique contraignante de la contradiction pour découvrir sur une tierce voie non exclue, l'issue de son engagement.

Mais précisément cet engagement ne peut être, pour le philosophe qu'est Jacques Rhéaume, qu'un cheminement en quête de sens, celui par lequel nous saisissons par exemple qu'il n'est d'éducation permanente réellement profitable, si nous ne sommes pas concernés par le savoir, si nous ne le faisons pas nôtre fondamentalement; l'envers de la médaille est alors la révolution permanente qui, parce qu'elle valorise la transition plus que l'aboutissement systématique, nous soumet à l'exigence salutaire du relativisme. Mais, puisque tout dépassement implique une transcendance, la recherche du sens suppose toujours un absolu.

Rapport du travail fait en atelier, —N.D.L.R.

1 - Révolution et maturité

par René Pellerin (*).

"L'importance révolutionnaire" est un concept ambigu qu'il faut d'abord préciser. On peut vouloir signifier par là que la jeunesse étudiante agissante sera un facteur déterminant dans l'origine et la stimulation des activités révolutionnaires. On peut vouloir dire, aussi, que l'importance révolutionnaire est à entendre au niveau axiologique selon la radicalité des revendications et des objectifs. Malgré le lien étroit qui unit les deux interprétations, nous croyons qu'il faut insister surtout sur la première.

La prise de conscience de la nécessité pour les étudiants de ré-intégrer, comme collectivité adulte, la sphère des activités politiques s'est avérée un phénomène mondial depuis 1960 environ, et surtout pendant les deux dernières années, au Canada, en France, en Allemagne, au Japon, en Italie et aux Etats-Unis. Les étudiants tentent de se définir, par l'engagement, dans une conscience collective qui ferait d'eux un groupe social spécifique au service des inadaptés et des insatisfaits de l'organisation sociale et politique. Nous entendons ici par "révolution" un refus concret et systématique du donné social comme tel, ou des valeurs qui s'y manifestent.

En examinant comment la jeunesse étudiante se trouve dans une situation privilégiée pour mettre en question l'autoritarisme, par un engagement concret, nous pourrons mettre en lumière les caractéristiques immuables de la jeunesse et les tendances qui se font jour dans l'évolution des objectifs et des milieux de conflits. Nous aurons ainsi à préciser les éléments essentiels de l'activité révolutionnaire et à considérer les alternatives et les diverses orientations qui s'offriront à elle dans l'évolution générale de la société.

Plus qu'une activité destructrice et de violence collective, la révolution est une attitude d'esprit qui se réalise dans l'action. Il ne faut pas la confondre avec la révolte qui est une explosion populaire déclenchée par une frustration devenue soudainement consciente d'elle-même, sous la pression affective ou l'urgence des aspirations insatisfaites et vitales.

Dans la seconde moitié de notre siècle, les motifs des manifestations révolutionnaires à travers le monde révèlent une diversité étonnante, bien que l'on retrouve fondamentalement les mêmes valeurs de liberté, de droit à l'autodétermination, etc. Ces constantes sont vécues à travers des situations culturelles et politiques particulières et ce, à l'occasion de problèmes également particuliers. C'est pourquoi, il faut distinguer la révolution authentique de la réaction automatique et immédiate, purement affective, la mise en question du système et des valeurs qui le supportent et le mécanisme de défense qui se déclenche lors d'une frustration qui touche notre bien-être psychologique, économique ou une nécessité vitale immédiatement perceptible. La révolution authentique ne cherche pas une situation meilleure, mais une situation plus vraie; elle ne veut pas "remplacer" certains dirigeants par d'autres, mais transformer le rôle du dirigeant et sa valeur comme "autorité". Elle implique donc une maturité et une aspiration consciente à se réaliser comme liberté, devenant ainsi, comme attitude d'esprit, une exigence réalisable à long terme et, comme action transformatrice, une exigence d'efficacité dans les relations entre dirigés et dirigeants et une exigence de regroupement sur un même pied, de tous ceux qui sont concernés par les valeurs à réaliser et à respecter.

Par leur position à l'écart du système politique et économique, les étudiants, ceux qui ne sont pas "dans la vie publique", mais à l'étude des moyens de se rendre utiles à l'organisation déjà efficace par elle-même, sont conduits inéluctablement au problème de l'adaptation sociale. Ils tentent d'affirmer leur solidarité dans la participation à la vie politique de leur temps et de l'ensemble des nations où se pose le problème commun de l'autoritarisme et du dirigisme. C'est d'ailleurs un trait caractéristique de la jeunesse, dès 1407, au Quartier Latin de Paris (1). Les étudiants conscients d'eux-mêmes refusent de "recevoir" une éducation dont l'objectif est de les intégrer aux valeurs déjà établies et aux conventions qui maintiennent en place des autorités dans une hiérarchie oppressive et intouchable. Ils font cela d'une manière

(*) PELLERIN, René, étudiant en Philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières.
(1) COUTIN, André, **Huit siècles de violence au Quartier-Latin**, Paris, Stock, 1969, p. 74.

qui leur est propre et toujours avec l'intention, obscure ou non, selon que les aspirations qui les guident sont clairement perçues ou cachées sous des aspirations secondaires et même contradictoires, de transformer la donnée sociale elle-même ou les structures qui en permettent le maintien.

On ne veut pas devenir des fonctionnaires satisfaits au service de la tradition et du "raisonnable". La paix devient exigeante; elle sera humaine ou ne sera pas. Les aspirations premières auxquelles est liée la révolution visant à créer un terrain propre à leur réalisation, sont : la liberté, la dignité, le droit à la culture, au développement de la connaissance, à l'autodétermination, etc, autant de valeurs présentes dans le milieu universitaire ou éducatif en général. La passion de la jeunesse favorise leur défense de manière plus radicale et le relativisme des étudiants est diffusif sur l'ensemble de la société.

> Le fait que les mouvements révolutionnaires nouveaux insistent tant sur la culture et tentent de s'appuyer sur l'université n'est donc pas surprenant. Mais pour que l'université puisse répondre il faut d'abord qu'elle fasse sa propre révolution (1).

Il est évident que la révolution implique négation, puisqu'elle est dans son essence même un renversement de l'évolution naturelle du système en place et des critères axiologiques admis par l'ensemble de ceux qui n'ont pas conscience du caractère répressif de ce système. Cependant, qu'elle implique de soi la violence, cela est moins évident puisque la violence exige la participation des foules qu'on peut stimuler facilement sans pour autant les convaincre de l'intérieur, et la prise de conscience d'une nécessité fondamentale de transformation devant une frustration non moins fondamentale, ce que les foules sont loin d'être en mesure d'admettre, à cause du caractère immédiat de leur préoccupation et de leurs intérêts. Bien qu'elle exige une action immédiate, la révolution porte loin et l'on peut facilement la faire sans avoir aucun objectif commun avec le révolutionnaire authentique. Cependant, il faut ajouter que le propre de la jeunesse aux études est de faire face constamment à un monde déjà établi, à des structures déjà fonctionnelles et efficaces. Or, les études ont préparé à une attitude relativisante par l'objectivité de l'information, sinon de la part des professeurs, du moins dans l'intention de l'étudiant qui se respecte. D'autre part, la mise à l'écart sociale du groupe d'étudiants d'âge adulte, favorise le regroupement et les associations dans des revendications efficaces, par le nombre de gens concernés et l'urgence des aspirations, et par l'action unifiée de tous ceux qui ont pris conscience de leurs véritables aspirations et peuvent en faire des revendications. Si l'on manque de moyens de communication de bas en haut, c'est-à-dire de dirigés à dirigeants, et que l'on ne peut pas se retrouver sur un même terrain d'entente, il ne reste que la manifestation publique et la mise en danger de la sécurité publique pour éveiller les autorités à la radicalité des revendications et à la nécessité d'une solution immédiate et efficace.

A ce propos, il est assez révélateur de parler de "mouvements" de jeunesse plutôt que de simples associations. Le sens de ces groupements est en effet d'être actifs dans l'organisation et l'évolution de la société à tous ses niveaux : politique, religieux, économique ou culturel. Face à d'autres formations plus passives ou à des faits apparemment immuables autant qu'intolérables, il y a conflits, affrontements, luttes pour l'épanouissement humain et ce, souvent contre ceux qui ont le pouvoir et les moyens et qui ne considèrent pas le problème avec toute l'attention nécessaire à une solution efficace. L'activité révolutionnaire n'est évidemment pas le propre de tous ces mouvements, surtout si ceux-ci acceptent d'évoluer à l'intérieur des cadres déjà établis dans la société. Par contre, ceux qui refusent ces cadres dans des revendications plus radicales, prétendant aller à l'origine des problèmes de la société, pénètrent dans des domaines où il est impossible d'organiser, tant soit peu, un mouvement de réforme sociale, puisque nous sommes alors en deça de toute structuration possible, dans la liberté qui ne peut vivre pourtant que dans la rationalité d'un système quelconque qui lui donne des moyens de se réaliser efficacement avec et pour l'ensemble de la société. Ceux-là donc qui proposent un renversement complet de toute organisation possible et une négation perpétuelle de toute hiérarchie dans la structuration des rôles et des fonctions dans le mécanisme de la société politique, économique ou scolaire, ceux-là ne peuvent agir que par négation sans aucune affirmation, ni solution, et

(1) CHOMBART de LAUWE, P.H., **Pour une sociologie des aspirations**, Paris, Gonthier, "Méditations", 1968, p. 98.

ainsi prônent la violence sans espoir de paix. On ne peut pas se tromper en disant que ces activités sont condamnées à l'échec et ne seront acceptées que par des révoltés à l'occasion de problèmes d'intérêt strictement individuel.

Pour se maintenir, la société a besoin d'une intégration harmonieuse de tous ses membres et ainsi tente-t-elle une éducation intéressée. Celle-ci se formule d'après des valeurs morales toujours mises en question par la jeunesse : obéissance, adaptation, conformité, intégration, respect, admiration, reconnaissance, soumission... Aucune de ces valeurs n'est vécue par les étudiants de niveaux supérieurs et d'âge adulte comme facteur de progrès mais bien comme facteur de déchéance et de statisme, comme un refus de laisser à la jeunesse, toujours en découverte et en recherche, une possibilité de créer. La société donne bien sûr des moyens et des voies à la création personnelle dans son système d'éducation, mais elle fixe également des cadres infranchissables à cette affirmation de soi qu'est la création. Le cosmopolitisme de nos grandes cités comme la rapidité et l'étendue de nos moyens de communication rendent cependant ces limites de plus en plus obscures et de moins en moins objectivement valables. Ce n'est pas "ce qui est" qui doit servir de critère à l'épanouissement de soi dans la société, mais "ce qui devrait être". Il ne s'agit plus de se conformer, il s'agit d'être et d'agir dans une réforme constante, une réorientation perpétuelle vers le respect des valeurs fondamentales. Et il n'y a plus d'autorités civiles, religieuses, familiales ou politiques qui peuvent empêcher l'élan de la jeunesse vers un "relativisme préventif", si je peux me permettre le mot, une mise en question de tous les moyens et de tous les modes d'action des organisations visant à la réalisation complète de la personne, au sein d'une société en évolution.

Le milieu n'est plus un donné mais un lieu d'évolution, un champ d'expression, un terrain de culture qu'il faut maintenir dans la mobilité. La plus grande accessibilité des étudiants à la connaissance nivelle graduellement l'ancienne distance entre le maître et l'élève; et il est à prévoir que cela ira en s'accentuant, alors que, d'autre part, ceux qui ont pour rôle de maintenir en place les structures établies, seront de plus en plus l'objet de revendications et de conflits devant la rapidité et l'urgence de solutions répondant à des aspirations générales et tellement fondamentales qu'elles exigent constamment une mise en question des solutions en place et toujours partielles. Si l'on ne parvient pas à trouver des valeurs admises par les deux pôles, on ne pourra échapper à une distanciation violente entre les administrateurs et la majorité de la population dont les aspirations deviendront de plus en plus conscientes par la connaissance objective des droits humains, connaissance à laquelle sont déjà ouverts une grande partie des étudiants universitaires. A ce sujet, il est intéressant de constater l'inscription croissante des étudiants en sciences sociales et dans toutes les sciences humaines en général, alors que l'on connaît les besoins de la société industrielle en sciences pures et appliquées.

Cette distanciation constitue le prélude d'une révolution violente. La violence dépend en effet, du degré de sclérose des autorités et de l'absence de moyens de communication efficaces entre les dirigés et les dirigeants. Il ne s'agit pas ici du refus systématique de toute organisation possible, comme chez les révolutionnaires éternellement négativistes, mais d'un conflit entre deux systèmes de valeurs précises, entre les faits, maintenus par les autorités, et les aspirations, de plus en plus conscientes, de la majorité qui est sous la domination de ces autorités "déléguées" par elle.

En tant que membres d'une société marginale, les étudiants s'installent de plus en plus à l'intérieur de la politique et des idéologies sociales, tout en restant inassimilables à ce qui est déjà établi. Nous définissons ainsi sans doute la minorité des étudiants quand nous parlons de mise en question fondamentale, mais c'est par elle que l'ensemble tend à se définir lui-même, ne serait-ce que par son engagement à la suite des propositions de ses leaders. Et d'autre part, la révolution, perçue comme nécessité vitale chez les promoteurs de la réforme radicale ou partielle, est de soi éducatrice, puisqu'elle vise à éclairer la majorité sur son impuissance à se réaliser dans le système donné et lui propose une action, immédiate ou à long terme, pour modifier des structures aliénantes. Cependant, il ne faut pas oublier que, finalement, l'intérêt d'une révolution pour ses participants croît à la mesure de la conscience des aspirations et de leur degré d'insatisfaction à l'intérieur de l'organisation contestée. Une révolution prend de la valeur selon la radicalité des motivations et non selon la grandeur de l'obstacle auquel elle doit faire face. Elle se mesure d'après son objectif axiologique, et non d'après son lieu de réalisation, et son efficacité commence dans l'homme et non dans la politique ou le système social, i.e. non dans

ses moyens ou dans les moyens qu'elle propose, mais dans les fins qu'elle prône et justifie.

C'est ainsi que la réforme de l'enseignement et la nécessité d'une participation active et constante de tous les gens concernés par l'éducation sont beaucoup plus profondes qu'une simple modification de la méthode pédagogique, car elles présupposent, dans la pratique, une remise en question de tout le système où cette participation est négligée, assimilée ou considérée comme sans valeur. Les étudiants du monde entier ont manifesté contre le paternalisme et l'autoritarisme sous toutes ses formes et à tous les niveaux de l'activité humaine, y compris l'éducation. Celle-ci est le premier lieu de développement de l'attitude révolutionnaire pour les étudiants et aussi pour quiconque veut renverser la situation de fait d'une société donnée, car l'éducation doit passer par la culture et la critique, ce que l'université est bien en mesure de rendre possible en raison de son mode relativiste de communiquer les informations "universelles".

Il faut cependant ajouter que le progrès des méthodes d'éducation rendra plus difficile cette attitude critique envers les méthodes ou le fondement d'une organisation qui aura des moyens plus efficaces de persuasion pour "conformer" les caractères à la structure sociale et à ses nécessités vitales. Il y aura canalisation du besoin de créativité vers des domaines utiles, cela est inévitable, mais il ne faudrait pas conclure que toute opposition aura disparu et que tous les besoins d'innovation seront satisfaits à l'intérieur d'une organisation donnée. Les pacifistes espèrent un terrain où tous pourront se rencontrer dans les revendications; les plus belliqueux y ont renoncé et préparent des moyens de revendication plus efficaces et agressifs.

Si l'activité révolutionnaire est le fruit de l'échec de la société à intégrer la jeunesse et à lui apprendre à vouloir faire ce qu'elle devrait faire pour le maintien de la structure sociale, on peut prévoir que des techniques d'éducation et de formation plus perfectionnées et mieux adaptées aux aspirations nouvellement conscientes (et non nouvelles en soi), rendront la révolution inutile. Des aspirations plus superficielles sont, en effet, facilement satisfaites. Si par contre, la nature même de l'activité révolutionnaire est directement liée à la nature humaine en situation, elle n'en demeure pas moins d'une intensité très relative. Ce sont ceux qui expérimentent l'oppression, qui réagissent de façon révolutionnaire, mais il n'est pas dit que la majorité ait une richesse intérieure telle que tous les modes d'organisation sociale lui paraissent oppressifs et qu'elle expérimente l'absence de certaines valeurs avec une acuité qui justifierait une révolution en profondeur du système. C'est précisément l'absence de profondeur de notre révolution, impliquant aussi bien des participants ouverts aux grands problèmes de l'humain, que des intéressés ou des insatisfaits à court terme, qui fait qu'au Québec, une transformation radicale de la société est peu probable.

L'avenir de la révolution doit être pensé non seulement en vertu des objectifs avoués de ses leaders, mais surtout en vertu de la perception de sa nécessité et de son urgence chez le plus grand nombre qui y participe. De même, la violence est également imprévisible, et doublement, puisque les intéressés de la révolution aussi bien que ceux qui y voient l'implantation de valeurs fondamentales, prônent éventuellement la même force transformatrice, pour des raisons très différentes, voire contradictoires. Si les leaders se rendent compte un jour que l'on ne peut renverser une situation sans que les raisons que l'on propose soient reconnues par tous, et sans que l'on ait une intention essentiellement positive de reconstruction, et non simplement l'intention de s'affirmer et de se donner une importance sociale, l'avenir de la révolution dépendra alors de tous et non de quelques illuminés. La permanence de l'attitude révolutionnaire mesure sa profondeur et le degré de conviction de ses participants. Et pour que la permanence soit possible, il faut qu'elle se fonde sur la permanence de l'importance des valeurs que l'on veut défendre et la permanence de leur menace par une altérité fermée à toute réorientation, comme à toute mise en question de son rôle et de son statut. Il s'agit donc de prévoir l'avenir non de la révolution isolée, mais l'avenir de la perception des nécessités humaines fondamentales et l'avenir de la maturité d'une nation ou d'un groupe qui s'affirme lui-même au service de l'essentiel et de l'humain. Il ressort que l'université est et sera de plus en plus d'une importance capitale dans cette accession à la maturité de l'ensemble, et que, de ce fait, elle favorisera éventuellement des revendications de plus en plus complètes en ce sens qu'elles impliqueront des solutions, et laisseront une possibilité de réponse de la part des autorités concernées. Le dialogue efficace n'est pas pour demain, mais il est du moins à espérer que c'est vers lui que nous

tendrons, quand nous aurons réussi à faire reconnaître que c'est la majorité et les aspirations qu'elle devrait avoir, que les autorités, toujours relatives et toujours soumises à une réorientation axiologique autant que technique, devraient considérer comme prioritaires.

2 - *Deux facteurs révolutionnaires : la jeunesse et le travail intellectuel*

par Jean-Guy Belley (*).

L'importance révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes en 1970.

1 - Le concept d'étudiant en 1970

Une analyse de base sur la condition de ceux qu'on appelle étudiants dans la société nous révèle rapidement deux constantes qui caractérisent ces derniers : l'élément jeunesse et l'élément travail intellectuel. C'est là le fondement d'une définition réaliste de l'étudiant, à savoir qu'il est essentiellement un jeune travailleur intellectuel.

De cette définition se dégagent trois implications majeures. D'abord que les deux éléments jeunesse et travail intellectuel ne peuvent se dissocier, si l'on veut comprendre le concept étudiant : en effet, ce qui fait la réalité que recouvre le terme étudiant, ce n'est pas la jeunesse seule, car on ne pourrait alors le distinguer du jeune travailleur, ni le travail intellectuel seul, car celui-ci, manifestement, n'est pas l'exclusivité de l'étudiant. C'est donc l'amalgame de ces deux caractéristiques qui crée l'étudiant, qui le spécifie.

Egalement, du fait que l'étudiant soit un jeune travailleur intellectuel, il peut profiter simultanément des dynamismes inhérents à chaque caractère. Par son caractère de jeune, l'étudiant est porteur, tout au moins en puissance, des valeurs qu'on retrouve chez l'ensemble des jeunes : idéal de vie se traduisant par une recherche de liberté, de justice et d'amour, générosité dans l'engagement, vitalité particulière, etc... Par son travail intellectuel, l'étudiant rejoint des valeurs particulièrement dynamiques : il apprend à former son raisonnement; il est appelé à une compréhension profonde du monde actuel, grâce aux connaissances acquises dans différents domaines; par suite de cette compréhension du monde, il est apte à interroger la réalité actuelle, à la confronter avec ses connaissances.

Finalement, en vertu des valeurs auxquelles l'étudiant peut souscrire, par sa condition de jeune travailleur intellectuel, il devient un être spécifique dans la société. Non seulement cette condition valorise-t-elle l'étudiant, mais elle lui permet de réaliser un apport original et important dans la société.

2 - L'étudiant et la pratique de sa condition de jeune travailleur intellectuel :

Intégré dans la société, l'étudiant subit l'influence des valeurs que celle-ci véhicule. Suivant le degré d'adhésion de l'étudiant à ces valeurs sociales, on peut distinguer deux catégories d'étudiants :

1) L'étudiant qui accepte les valeurs sociales, de façon consciente ou non, sans les contester; il en oublie son propre idéal de vie; il s'intègre à la société en s'identifiant à ses valeurs; les valeurs inhérentes à sa condition de jeune deviennent de second ordre, obéissent aux valeurs sociales désormais déterminantes dans sa condition de jeune travailleur intellectuel.

2) L'étudiant qui s'intègre au mode de vie de la société sans l'accepter; il vit les valeurs sociales que ses valeurs originales lui font contester, d'où une situation contradictoire, d'insatisfaction et d'insécurité.

Dans le deuxième cas, il n'y a donc pas interaction entre deux mondes — celui des jeunes et celui des adultes —, mais entre deux tendances différentes — celle du jeune qui conteste la société et celle de l'adulte qui l'incarne véritablement —, à l'intérieur d'un même monde.

D'où, des tensions continuelles qui se manifestent irrégulièrement de façon aiguë, mais à l'intérieur desquelles s'établit un rapport de force où les valeurs senties et défendues par les jeunes cèdent souvent le pas à une influence disproportionnée de la société contestée. Ainsi, le non-conformisme des jeunes, les conflits de générations sont finalement intégrés, digérés — souvent à profit —, par l'ensemble de la société.

(*) BELLEY, Jean-Guy, étudiant, Faculté de Droit, Université Laval.

Dans le premier cas, l'étudiant, s'identifiant totalement aux valeurs sociales devient, non pas un élément de réaction contre la société, mais s'affirme comme étant en réaction contre lui-même, contre les valeurs inhérentes à sa jeunesse. Finalement, son apport social pourra être progressif ou reconnu comme tel mais jamais véritablement original.

L'étudiant se situera dans l'une ou l'autre de ces catégories suivant la pratique des valeurs de son travail intellectuel.

Cette pratique est reliée à la conception même que l'étudiant a de son travail intellectuel, de son importance et de son incidence dans la société, qui dépendent de la compétence qu'il acquiert.

La compétence que l'étudiant acquiert dans son travail intellectuel se manifeste par la formation de son raisonnement et de ses facultés, par la connaissance qu'il a des progrès humains, par sa compréhension de la société dans laquelle il vit. Or, selon qu'il juge que son travail intellectuel le prépare à une compétence future ou qu'il lui confère une compétence actuelle, l'étudiant jouera un rôle de remplaçant ou d'acteur. Dans la première hypothèse, l'étudiant ne sera au fond qu'un citoyen en puissance, limité par le spectre d'une compétence qui ne sera jamais qu'insuffisante. Mais, pour celui qui croit posséder une compétence actuelle relative, toute compétence est d'ailleurs relative, le travail intellectuel permet d'interroger la société, de la confronter, et l'invite à une participation active qui prendra des formes diverses. Suivant ces deux types de pratique du travail intellectuel, l'étudiant réalise ou non, à divers degrés, la condition privilégiée que lui procure l'intégration des dynamismes de son travail intellectuel aux dynamismes de sa jeunesse.

En effet, tout en s'intégrant à la société, l'étudiant, par la compétence actuelle qu'il a la conviction d'acquérir, verra les valeurs qui lui sont propres devenir fondées, dynamiques, et sera en mesure de les opposer légitimement aux valeurs véhiculées par l'ensemble de la société. Telle est l'incidence sociale de la pratique de sa condition privilégiée de jeune travailleur intellectuel pour l'étudiant.

Cela nous amène à deux constatations : d'abord, la pratique de cette condition privilégiée demeure minoritaire chez les étudiants, ce qui s'avère un critère de base si l'on veut évaluer l'importance révolutionnaire de l'étudiant en 1970, et deuxièmement, la société elle-même ne reconnait pas cette condition privilégiée.

3 - Condition de l'étudiant dans la société de 1970 :

Il est indéniable que la société accorde certaines responsabilités à l'étudiant, responsabilités d'ordre économique, politique et social. Une analyse des responsabilités accordées à l'étudiant révèle deux constantes : une certaine évolution dans l'importance des droits reconnus à l'étudiant, et une limite à ces droits, basée sur la conception que la société se fait de la condition de l'étudiant.

Celui-ci possède un pouvoir économique certain. Son pouvoir d'achat, son pouvoir de consommation s'avère être un facteur important dans l'économie d'un pays. De même, les investissements énormes consacrés à l'éducation confèrent à l'étudiant une certaine responsabilité économique basée sur sa responsabilité de relève et de compétence. Par sa fonction même, l'étudiant n'est pas reconnu comme véritablement productif, mais strictement en puissance de l'être. Sa fonction le situe dans un état de dépendance importante et sa responsabilité économique est limitée en égard à cet état.

Cette dépendance a également ses répercussions dans le domaine politique et social. On reconnait à l'étudiant une certaine maturité politique, sans pour autant lui accorder les pouvoirs décisionnels dans ses affaires propres et collectives. Tout en lui reconnaissant le droit d'exprimer sa façon d'envisager les choses, on tend à lui laisser la responsabilité de sa sphère de vie étudiante, dans son monde clos, tant que cette responsabilité n'en déborde pas les cadres, qu'elle ne déborde pas sur un ensemble plus grand.

Intégré socialement par son rôle de relève, par sa responsabilité future, l'étudiant reçoit donc certains droits qui demeurent contrôlés et jaugés par l'ensemble de la société en vertu des pouvoirs et impératifs prépondérants de la responsabilité actuelle que la société a la conviction de devoir assumer. Considérant la façon dont la majorité des étudiants assument leur condition privilégiée, la société refuse fondamentalement à la minorité, qui réalise et vit cette condition privilégiée, les pouvoirs et le rôle qu'elle revendique, comme étant ses droits. Or, c'est à partir de là précisément, que doit s'évaluer l'importance révolutionnaire de l'étudiant.

4 - L'importance révolutionnaire des minorités étudiantes :

Par la pratique véritable de sa condition privilégiée, l'étudiant prend contact avec une compréhension profonde de la société, compréhension qui l'amène à une conscience critique de sa propre situation comme étudiant. Proportionnellement, cette conscience critique provoque chez lui un état de tension plus ou moins intense.

Sa situation dans le milieu étudiant lui fournit les premiers éléments de contestation. La réalisation même de son travail intellectuel présente de sérieuses carences; on le soumet à une pédagogie trop souvent magistrale où il a le sentiment de n'être appelé qu'à recevoir des connaissances sans les atteindre lui-même; au surplus, ces connaissances restent accumulées dans des programmes désuets dont l'actualité est trop négligée; mais il a surtout conscience d'être projeté dans un système scolaire mal organisé physiquement, quand il n'est pas mal orienté. Carences aussi dans l'organisation de son milieu de travail où le pouvoir décisionnel reste le fait d'une oligarchie administrative, pendant que les véritables intéressés ou bien n'ont rien à dire, ou bien végètent dans une participation illusoire qui a pour effet de ne les calmer que provisoirement. Tout cela, au fond, n'est que l'implication de la notion de rendement intellectuel qui transforme le milieu de travail de l'étudiant en usine fonctionnelle, d'où il a l'impression de sortir stéréotypé, usine qui en fait un spécialiste compétent, mais formé dans les seules limites de sa spécialité.

Rapidement, l'étudiant se rend compte que son milieu est à l'image de la société. Or, il croit légitime, comme citoyen à part entière, de contester cette société au nom des mêmes revendications qu'il exerce dans son milieu de travail. A l'intérieur de la société capitaliste, il retrouve la même notion de rendement qui rend compte de la qualification des individus et de leur statut social. Il retrouve, là aussi, l'oligarchie des magnats financiers qui entretiennent une fausse démocratie par leur pouvoir sur les media d'information. A l'intérieur d'une société politiquement et socialement déprimante, il perçoit combien celle-ci est superficielle dans sa recherche effrénée, anonyme et ingrate du confort, du mieux-être individuel; il perçoit combien le pouvoir politique est décevant parce que détenu par des gouvernants incompétents et impuissants, dont l'action repose sur l'équilibre ingénieux d'électoralisme et d'immobilisme.

La conscience critique que l'étudiant possède des carences de la société à laquelle il s'intègre, en vient donc à s'opposer aux idées de démocratie, de justice et d'humanisme qu'il a adoptées. Cette réaction crée une tension aiguë où se mêlent des sentiments d'impuissance, de révolte et de responsabilité. Impuissance à changer l'ordre social dans la situation où il se trouve et par les moyens dont il dispose; impuissance aussi, à résister à l'influence de la société qui l'aliène physiquement et mentalement. Révolte contre sa propre façon de vivre qui reste contradictoire avec les principes auxquels il adhère, et contre la façon de vivre de la société d'où découle la sienne. Mais aussi un sentiment de responsabilité, parce que la conscience qu'il a de sa situation l'oblige à réagir pour contribuer à bâtir la société qu'il recevra en héritage et dont il entend bien influencer le patrimoine.

Le fondement idéologique sur lequel repose l'action révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes, à la lumière de ce qui précède, nous paraît large pour deux motifs. D'abord parce qu'il rejoint des préoccupations humaines fondamentales en voulant instaurer une société basée sur des réalités de justice, de liberté et d'égalité; aussi, parce qu'il s'étend à l'ensemble de la société; au-delà de la contestation stricte de son milieu propre, l'étudiant déborde sur la critique globale de la société.

Cette contestation globale de la société s'inscrit, par ailleurs, dans un contexte social affecté par l'évolution de la société elle-même et par les problèmes qui en découlent.

La société actuelle évolue rapidement vers un état post-industriel au coeur duquel s'installe une technique dont on profite sans arriver à la transcender. Il se crée actuellement une société nouvelle avec des rapports sociaux nouveaux, sans qu'on sache vraiment comment l'orienter ni comment en contrôler l'évolution. Nous nous dirigeons vers une civilisation des loisirs que tout le monde pressent, sans savoir comment il faut se préparer pour s'y accommoder. Nous évoluons vers une civilisation aux valeurs nouvelles, valeurs qui commencent à se dessiner sans qu'on soit en mesure de les déterminer ni à plus forte raison de les évaluer.

Or, il en résulte toute une série de problèmes causés par l'expression concrète de la désorganisation sociale, typique de la période de mutation d'une société; mutation d'un état

industriel encore mal assumé à un état post-industriel qu'on perçoit comme relativement prochain, mais guère davantage.

Les malaises économiques, dûs à un écart de condition de vie demeuré trop grand, se concrétisent par des grèves successives et par un mécontentement général des couches sociales moins bien organisées.

La perte de confiance graduelle des gouvernés envers les gouvernants, provoque l'instabilité des partis politiques, la fluctuation de l'électorat, de nouvelles idéologies politiques, la création de mouvements parallèles a-politiques. Il se forme ainsi un état d'insécurité grandissante et une tendance très nette aux soulèvements et aux manifestations déréglées, voire anarchiques.

Dans cette atmosphère, il faut bien voir que l'étudiant n'est pas le seul à contester. Le contexte social de 1970 s'avère donc particulièrement vulnérable à l'action révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes.

Si l'étudiant n'est pas seul à contester, il n'en demeure pas moins qu'il le fait de façon bien différente des autres groupes sociaux. La contestation étudiante diffère de la contestation populaire d'abord par sa source même : elle provient à la fois de l'expérience vécue de la situation particulière de l'étudiant et d'une conscience éveillée par sa formation académique; la contestation populaire, elle, n'origine en réalité que de la conscience éveillée par l'expérience quotidienne d'une condition donnée, par exemple la condition ouvrière.

Les deux types de contestation diffèrent également par leur objet, limité à un secteur donné de la réalité sociale et plus localisable dans le cas de la contestation populaire, étendu à toute la réalité sociale dans le cas des minorités étudiantes.

Enfin, les deux diffèrent par leur but, la contestation populaire visant d'abord à changer la condition d'un secteur donné de la vie sociale, et la contestation étudiante s'attachant à un changement complet de l'ordre social.

Tout en s'exprimant différemment des autres groupes sociaux, les minorités étudiantes manifestent une action incohérente due à une absence d'unanimité quant aux moyens à employer, — mouvement syndical étudiant, mouvement politique étudiant ou mouvement syndical politique —. Corollairement, leur action porte sur des moyens divers, d'ailleurs sans originalité, qui vont de l'appui au Parti Québécois à l'action directe, quoique peu systématique, auprès des travailleurs, en passant par divers moyens de pression : journaux, manifestations, et par la violence.

Or, cette incohérence dans l'action des minorités étudiantes se solde par une action mal contrôlée, mal comprise et qui s'abandonne souvent à des réflexes émotifs de révolte inconsidérée. Finalement, par une action basée sur une contestation globale de la société et réalisée avec des tendances à l'extrémisme, les minorités étudiantes semblent souvent s'éloigner de l'ensemble de la société plutôt que de s'en approcher.

Il nous est maintenant possible d'évaluer l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes en 1970. En principe, cette importance révolutionnaire est grande parce que fondée sur des motifs sérieux de remise en question de la société dans son ensemble et parce qu'elle est parfaitement légitime : dans le climat social actuel, non seulement les minorités étudiantes ont-elles le droit de participer à l'évolution de la société, mais elles en ont le devoir, devoir imposé par leur condition privilégiée.

En pratique cependant, leur importance révolutionnaire reste limitée dans l'influence qu'elle a sur la société. Cette influence dépend du mode d'expression de la contestation étudiante, mode d'expression par lequel les minorités étudiantes devraient affirmer de façon rationnelle et responsable, d'une part, les motifs de leur remise en question, et d'autre part, la faculté de contrôler leur action révolutionnaire. Si l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes, considérable en principe, reste limitée, c'est d'abord, parce qu'elle est mal exprimée concrètement. La société a besoin de la contestation étudiante pour évoluer; ce besoin, s'il n'est pas encore senti valablement, ne pourrait tarder à l'être à partir du moment où les minorités étudiantes auront fait preuve, dans leur action, de maturité révolutionnaire, et aussi à partir du moment où elles auront cessé de sacrifier la valeur de leur contestation à une action inconérente, trop impulsive, qui soulève des mouvements de réaction répressive à l'intérieur de la société. En somme, l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes ne dépend plus de son fondement idéologique et du contexte social dans lequel elle s'exprime mais surtout de son mode d'expression; une fois ce mode

amélioré, les minorités étudiantes joueront un rôle considérable, ce à quoi les destine la pratique de leur condition spécifique.

Importance révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes en 1985

1 - Mutations dans le concept étudiant en 1985 :

Le concept étudiant tel que perçu en 1970 subira normalement des mutations qui rendront compte de la condition de l'étudiant dans la société et qui par conséquent, influenceront l'importance révolutionnaire des étudiants en 1985. Afin de mieux comprendre quel sera ce concept étudiant, nous verrons comment chaque élément qui le compose, jeunesse et travail intellectuel, aura évolué en 1985.

Deux faits corrélatifs semblent significatifs des mutations qui s'opéreront, quant à l'élément jeunesse. D'abord, l'écart entre la génération adulte et la jeune génération sera moins grand, en raison de la plus grande faculté d'adaptation des étudiants actuels, ce qui influencera ce que l'on nomme aujourd'hui le conflit des générations. D'autre part, les valeurs inhérentes à la jeunesse n'auront pas changé fondamentalement, mais seront davantage répandues dans l'ensemble de la société; dans la société, une plus grande homogénéité de caractère entre les générations favorisera une plus grande homogénéité des valeurs, bien qu'il ne faille pas y voir un lien nécessaire.

Somme toute, aussi élémentaire que cela puisse paraître, il y aura encore des jeunes en 1985, mais l'élément jeunesse, avec les valeurs qui s'y rattachent, deviendra moins caractéristique des 18-25 qu'en 1970.

Par ailleurs, nous croyons que le travail intellectuel — deuxième élément à considérer pour évaluer le concept étudiant — sera, lui aussi, moins caractéristique des étudiants.

En effet, la génération actuelle que forment les étudiants sera, en 1985, l'équivalent de ce qu'on appelle aujourd'hui la génération adulte. Or, cette génération s'est formée sous le signe du travail intellectuel et il est logique d'en déduire que les valeurs attachées au travail intellectuel seront davantage sensibles chez la génération adulte de 1985 que chez celle de 1970. D'autre part, les conditions de travail auront changé par suite des progrès accélérés de la technique; l'homme se sera détaché du travail manuel et de la fabrication pour se rapprocher du travail intellectuel et de la création. A cet égard, les progrès opérés dans le domaine de l'éducation permanente sont des signes avant-coureurs d'une époque où le travail intellectuel sera particulièrement répandu à l'ensemble de la société parce que les nouvelles conditions de travail l'exigeront et parce que les moyens mêmes de la diffusion des connaissances seront plus démocratisés, grâce surtout à un emploi généralisé des ordinateurs. Bref, il y aura intellectualisation grandissante de la société; il y aura davantage de travailleurs intellectuels dans la société, à des degrés divers, bien sûr.

Là aussi, nous croyons qu'une plus grande homogénéité sociale sera perceptible. Au fond, l'étudiant sera encore un jeune travailleur intellectuel, mais sans avoir changé dans sa nature, sa condition sera devenue moins spécifique.

Il n'en reste cependant pas moins que l'étudiant sera continuellement appelé à assumer sa condition de jeune travailleur intellectuel. Cette condition, comme nous l'avons dit, sera moins spécifique, mais c'est aux étudiants qu'elle s'offrira à son niveau le plus élevé, parce que c'est encore chez ceux-ci que les dynamismes inhérents à la jeunesse et au travail intellectuel sont susceptibles d'être le plus forts.

2 - Condition de l'étudiant dans la société en 1985 :

Par suite des mutations opérées dans l'élément jeunesse et dans l'élément travail intellectuel, la société, comme nous l'avons vu, sera plus jeune et plus intellectualisée et par conséquent, plus près de la condition de l'étudiant en 1985. Ce rapprochement permettra l'effritement de l'idée de compétence future de l'étudiant dans la société. On lui reconnaîtra une compétence beaucoup plus actuelle en raison même de sa condition parce qu'on se rapprochera de cette condition; alors qu'en 1970, la condition de jeune travailleur intellectuel tendait à conférer un statut de responsabilité future, elle tendra en 1985 à conférer un statut de responsabilité actuelle, ce qui, finalement, n'est qu'un statut de citoyen à part entière.

En 1985, l'étudiant réalisera, à divers degrés, la condition de citoyen. Le phénomène actuel des étudiants qui poursuivent leurs études jusqu'à l'âge de 25 ans, celui des étudiants lo-

cataires d'un appartement ou propriétaires d'une automobile, celui des étudiants mariés, celui des étudiants travaillant à différents niveaux, celui des étudiants qui s'intègrent dans les partis politiques, sont tous significatifs d'une responsabilité de citoyen sans cesse accrue. Il nous est permis de croire que ces phénomènes sociaux, comme bien d'autres, permettront en 1985 une intégration complète de l'étudiant à la société comme citoyen. Il n'aura plus à revendiquer sa condition de citoyen puisqu'elle lui sera reconnue en principe et en fait. Son intégration ne sera plus limitée par la conception de sa compétence future mais réalisée en tant que citoyen.

Cette mutation profonde dans la conception de la condition de l'étudiant par la société, et ce statut de citoyen, auront des conséquences primodiales sur la pratique de sa condition de jeune travailleur intellectuel par l'étudiant.

3 - Pratique de sa condition par l'étudiant de 1985 :

Intégré comme citoyen à part entière, l'étudiant verra la pratique de sa condition de jeune travailleur intellectuel comme son devoir de citoyen, devoir assorti des responsabilités sociales qui incombent à tout citoyen. C'est en raison même du fait qu'il est jeune travailleur intellectuel qu'il aura un apport original et important comme citoyen dans la société. Cet apport ne saurait être original et d'une importance particulière si l'étudiant ne conserve pas en lui les valeurs propres que lui confère sa condition.

Dans la pratique de la condition de jeune travailleur intellectuel, on distinguera deux catégories d'étudiants :

1) L'étudiant qui, tout en étant intégré socialement dans un rôle de citoyen que la société lui reconnaît, s'identifiera globalement aux valeurs de l'ensemble de la société; en définitive, celui qui faussera l'essence même de son apport social comme citoyen. Il n'y aura donc pas, dans ce premier cas, pratique véritable de la condition de jeune travailleur intellectuel.

2) Celui qui, tout en étant intégré socialement dans un rôle de citoyen que la société lui reconnaît, assumera véritablement sa condition de jeune travailleur intellectuel et, partant, sa condition de citoyen, en contestant les valeurs sociales au nom des valeurs propres que lui confère sa condition.

En 1985, l'étudiant se situera dans l'une ou l'autre de ces catégories suivant la pratique des valeurs de son travail intellectuel car c'est grâce à la valeur qu'il acquiert par son travail intellectuel qu'il peut stimuler les valeurs propres à sa jeunesse et conséquemment, fournir un apport social original.

En 1970, la conception de la compétence future de l'étudiant s'avère un facteur prépondérant dans le fait que la majorité des étudiants n'assume pas véritablement les valeurs du travail intellectuel. Or, en 1985, la société elle-même reconnaîtra sa compétence actuelle, en raison de sa condition de jeune travailleur intellectuel. L'incidence psychologique, qui joue en 1970, risque donc fortement de disparaître en 1985, puisque l'étudiant aura abandonné cette conception de la compétence future, la société elle-même ne la reconnaissant plus.

Est-ce à dire que la plupart des étudiants, en 1985, contrairement à la situation de 1970, assumeront les valeurs de leur travail intellectuel et par suite, leur condition de jeunes travailleurs intellectuels, pour devenir véritablement citoyens par le fait même?

Nous ne le croyons pas, car, si l'assomption de la condition de jeune travailleur intellectuel ne sera plus empêchée par l'élément psychologique dont nous venons de parler, elle restera, tout de même, difficile à atteindre parce qu'elle oblige l'étudiant à une conscience accrue de la réalité, conscience particulièrement engageante. Cette pratique véritable, qui doit mener à une remise en question de la réalité sociale, suppose un effort très intense pour se dégager de cette même réalité, pour prendre suffisamment de recul; à une époque où la notion de facilité se sera davantage concrétisée dans la réalité, il deviendra fort audacieux de réaliser la pratique véritable des valeurs propres au travail intellectuel. Ce ne sera pas la majorité des étudiants qui y parviendra; cependant, il est probable que les valeurs concernées ne seront plus partagées seulement par une pauvre minorité d'étudiants, comme c'est le cas en 1970.

Cependant, en sachant qu'au moins une partie des étudiants réalisera son apport original de citoyen, en 1985, il convient maintenant d'en déterminer l'importance révolutionnaire.

4 - Importance révolutionnaire des minorités étudiantes agissantes en 1985 :

En 1970, l'importance révolutionnaire des

minorités étudiantes agissantes est d'autant plus perceptible qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une société qui ne reconnaît pas à l'étudiant une prétention actuelle de citoyen. Le choc qui en découle entre les minorités étudiantes et l'ensemble de la société vient accentuer le caractère révolutionnaire de l'action des minorités étudiantes, mais il faut bien considérer que la non-reconnaissance du statut de citoyen de l'étudiant par la société ne crée pas le caractère révolutionnaire de l'action étudiante. En effet, c'est véritablement la pratique de la condition de jeune travailleur intellectuel qui crée une propension révolutionnaire. De sorte que, même si en 1985 la société reconnaît l'étudiant comme citoyen, celui-ci continuera à fournir un apport social révolutionnaire parce qu'il lui sera possible, comme en 1970, de réaliser la fusion des valeurs de l'élément jeunesse et de l'élément travail intellectuel; or, nous croyons que la réalisation de cette fusion à laquelle est appelé l'étudiant, est de nature proprement révolutionnaire parce qu'à la limite, si l'élément de relève sociale, qui est une des caractéristiques de la jeunesse, perdait sa nature révolutionnaire, on serait amené, logiquement, à croire qu'il n'y a plus de progrès possible...

Après ces constatations, quelle sera l'importance révolutionnaire des minorités étudiantes qui réaliseront leur apport original de citoyens grâce à la pratique de leur condition de jeunes travailleurs intellectuels? Pour bien l'évaluer, nous référerons de nouveau à trois critères d'analyse : le fondement idéologique, le contexte social et le mode d'expression. — cf. à la première partie du travail —.

Ce qui provoque le phénomène de contestation par les minorités étudiantes en 1970, c'est la perception de la réalité sociale avec les valeurs qu'elle incarne, perception rendue beaucoup plus aiguë par le travail intellectuel de l'étudiant; or, les valeurs de la société perçues par l'étudiant viennent en contradiction plus ou moins forte avec les valeurs inhérentes à l'élément jeunesse. C'est là, croyons-nous, que se retrouve le fondement du phénomène de contestation en 1970.

Par ailleurs, il semble irréaliste de croire que la perception de la réalité sociale, par l'étudiant, sera moins grande en 1985; tout nous porte à croire que les valeurs de justice, d'égalité sociale, d'amour, qui sont des dynamismes inhérents à l'élément jeunesse, auront disparu chez les jeunes de 1985 ou qu'elles se trouveront incarnées véritablement dans la réalité sociale, de sorte qu'il n'y aurait plus de contradiction possible.

Nous sommes donc logiquement amenés à conclure que le phénomène de contestation sera encore possible en 1985 et qu'il se concrétisera pour une part dans l'action des minorités étudiantes qui auront assumé leur condition de jeunes travailleurs intellectuels.

Cette contestation de 1985 portera, sans doute, sur une réalité sociale bien différente; la société sera particulièrement changée, mais elle restera contestée au nom des mêmes valeurs que celle de 1970.

Le milieu de travail de l'étudiant, en 1985, sera très différent de celui de 1970. Une pédagogie engagée dans la voie du développement personnel de chacun permettra une meilleure évolution individuelle, tout en amenuisant l'importance des institutions d'enseignement et des grandes concentrations d'étudiants. L'emploi généralisé des ordinateurs électroniques rendra possible en grande partie l'auto-instruction de l'étudiant. Mais, ce milieu étudiant, avec son atmosphère de rendement personnel maximum, tendra à créer un vide de relations humaines authentiques. N'ayant en définitive plus besoin directement des autres pour assumer son travail intellectuel, n'entretenant trop souvent que des contacts superficiels avec les autres étudiants, l'étudiant de 1985 sentira fortement une impression de vide et cela viendra en contradiction avec les valeurs inhérentes à sa jeunesse.

Il retrouvera dans la société les malaises sociaux créés par l'âge post-industriel. Société du confort, société du loisir, de la technique poussée à des limites encore insoupçonnées, la société de 1985 présentera un cadre où il deviendra difficile de rattacher la réalité à des valeurs humaines ou morales fondamentales... On sera à même de constater, avec plus d'acuité, jusqu'à quel point quelques rares sociétés occidentales se seront éloignées de l'ensemble du monde; il en résultera, à l'échelle internationale, des problèmes d'humanisme qui seront, sans doute, masqués par un mode de vie de plus en plus déshumanisant mais qui imposeront de sérieuses préoccupations à tous ceux qui sortiront de leur réalité pour en interroger le sens et remettre en question les valeurs sociales au nom des valeurs humaines fondamentales.

Ce ne sont là que quelques facettes de la réalité sociale de 1985 qui fourniront à l'étudiant matière à contestation. Cette contestation s'inscrira, d'autre part, dans un contexte social

tout aussi propice à une action révolutionnaire que celui de 1970. Il est en effet impossible d'imaginer tous les problèmes que causera la société post-industrielle, sans croire qu'il en résultera des malaises sociaux qui diviseront la société.

Finalement, le fondement idéologique sur lequel reposera la propension révolutionnaire des étudiants, et le contexte social dans lequel elle se manifestera permettront une action révolutionnaire considérable des minorités étudiantes. L'importance même de cette action révolutionnaire dépendra, en dernier ressort, du mode d'expression par lequel elle se manifestera.

Or, si le mode d'expression de la propension révolutionnaire des étudiants pose des difficultés, par suite d'une intégration incomplète à la société en 1970, il en ira différemment en 1985. En effet, véritablement intégré comme citoyen, l'étudiant pourra jouir des mêmes modes d'expression que tout citoyen. Par conséquent, il lui sera plus facile de répandre son message révolutionnaire et d'atteindre des résultats particulièrement importants.

Après avoir intégré complétement l'étudiant, après lui avoir permis l'accès aux modes d'expression de tout citoyen, la société verra les minorités étudiantes, qui auront assumé véritablement leur condition de jeunes travailleurs intellectuels, s'infiltrer à tous les échelons de la vie sociale. Ainsi, par les dynamismes inhérents à la condition d'étudiant, la société se sera enrichie de l'apport original des minorités étudiantes qui auront rempli pleinement leur rôle.

3 - Les implications syndicales et politiques de la contestation étudiante

par Jean Rioux (*).

"J'estime maintenant qu'il n'existe pas de société assez juste et libérale pour mériter qu'on la défende inconditionnellement contre les attaques des jeunes."

M. DJILAS

A - L'âge de la colère

Tant que la société ne sera pas parfaite, la jeunesse sera mécontente, autrement dit, la jeunesse sera toujours mécontente. La source de la révolte contre la société réside dans son imperfection qui vient des injustices qu'elle entretient et des incohérences structurales de toutes sortes qu'elle sécrète. Ces causes objectives n'expliquent pas seules l'intensité plus ou moins grande de la colère des jeunes, il y a aussi des causes subjectives dont la principale est le décalage entre les aspirations des jeunes à une société idéale et la société réelle elle-même.

B - L'action étudiante

Le mouvement étudiant a pris de nos jours une ampleur considérable. Les jeunes, en effet, vont maintenant à l'école durant de nombreuses années et ils disposent de loisirs considérables. Ils jouissent donc de conditions idéales pour l'exercice de la pensée critique et créatrice. Depuis quelques années, ils ont le droit de vote à 18 ans, ce qui nécessite une préparation précoce à la vie politique. De plus, les nouveaux moyens de communication ont rapproché considérablement les étudiants les uns des autres et ont rendu possible leur union sur une vaste échelle. Ils peuvent donc entretenir l'espoir de former une force qui pourra avoir une influence énorme sur le devenir social. Cet espoir est l'apanage d'un grand nombre de groupes qui sont à l'oeuvre dans la société et qui veulent infléchir le devenir social et politique, soit dans le sens de leurs intérêts immédiats, soit dans le sens de leurs aspirations idéologiques.

A propos du mouvement étudiant, comme à propos d'un certain nombre de forces en jeu dans la société, nous pouvons nous demander si ce groupe désirera provoquer des crises politiques et sociales ou s'il circonscrira son action dans des limites déterminées. Autrement dit, il faut se demander maintenant en quel sens s'orientera l'action du groupe étudiant.

Au cas où le mouvement étudiant viserait le pouvoir politique, soit pour l'abattre, soit pour le prendre, en accord avec d'autres groupes, il devrait évidemment faire face au pouvoir établi, peut-être même à la force étatique, s'il employait des moyens violents pour arriver à ses fins. Si le groupe étudiant était divisé quant à cet objectif, il pourrait alors y avoir un affrontement entre les étudiants eux-mêmes.

Au cas où le mouvement étudiant viserait une action limitée, soit l'amélioration des conditions de vie étudiante, on peut se demander s'il passera, comme le syndicalisme ouvrier, par différentes phases d'organisation allant du petit syndicat isolé à la grande confédération de syndicats et s'il utilisera les moyens classiques de la lutte ouvrière, c'est-à-dire la négociation et la grève. Prenons la première question. Au Québec, présentement, le mouvement étudiant est en pleine crise à l'intérieur même des institutions scolaires. Cela ne pourra pas durer. En effet, les étudiants n'accepteront pas longtemps d'être sans influence sur la marche des événements. Les syndicats naîtront alors dans les écoles, puis ils se formeront en confédération, à moins, évidemment, que le monde étudiant choisisse de ne pas exister en tant que tel. L'histoire des précédentes associations générales d'étudiants, prématurément coiffées par l'UGEQ, ne constitue peut-être qu'une préhistoire du syndicalisme étudiant.

A la deuxième question, il faut se demander quels seront les moyens d'action de ce syndicalisme. Les institutions en viendront-elles à négocier avec les syndicats étudiants? Les étudiants utiliseront-ils la grève, locale ou générale, comme moyen de pression pour obtenir ce qu'ils réclament? Il est évident que ce moyen, d'une part, ne serait pas dépourvu de puissance

(*) RIOUX, Jean, Ministère de l'Éducation, Québec.

quand on sait ce que représente pour la société actuelle, le jeune aux études. Mais, d'autre part, les moyens de pression de l'administration sont énormes et le syndicalisme étudiant devrait alors se ménager des alliés, comme les parents, les professeurs, etc... En cas d'utilisation de semblables moyens, l'Etat se verrait dans l'obligation d'intervenir comme arbitre et de légiférer en ces matières. Il y aurait une législation étudiante comme il y a une législation ouvrière. L'Etat déterminerait alors dans quelles limites il peut tolérer les conflits étudiants et quelles sanctions il prendrait en cas de transgression. Dans cette perspective, l'institutionnalisation des conflits est inévitable.

Existe-t-il une autre voie que la voie conflictuelle où la violence risque à chaque instant d'intervenir? Je ne le sais pas. Le passé nous dit que non, mais l'avenir? Est-il possible de développer un ensemble de moyens de négociation propres au milieu étudiant, c'est-à-dire différents de ceux qui ont été employés jusqu'ici par le syndicalisme classique? Ces moyens, qui n'existent pas présentement, sont à inventer.

Quant aux buts que poursuivrait le syndicalisme étudiant, ils pourraient être de deux sortes. La revendication, en effet, pourrait porter sur les services et les structures. La négociation sur les services pourrait être facile quand elle porte sur des services parapédagogiques, elle pourrait être délicate s'il s'agit des services pédagogiques : questions de méthode d'enseignement, de programme, de compétence et de disponibilité des professeurs, etc... Si les revendications portent sur les structures scolaires, elles s'engagent sur un terrain qui peut déborder les cadres d'une institution ou même d'un réseau d'institutions pour atteindre le pouvoir politique lui-même. Il en serait ainsi des réclamations dans le domaine de la cogestion et du présalaire. A ce moment, l'Etat lui-même serait impliqué dans le débat et il ne resterait pas indifférent.

C - Le front politique

"S'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement".
J.J. Rousseau

Le syndicalisme étudiant, tout en demeurant pour une part un syndicalisme institutionnel, pourrait devenir de plus en plus un sydicalisme de contestation sociale et politique. Le syndicalisme pour la revendication de meilleures conditions de vie prendrait, dans cette hypothèse, de moins en moins de place, parce que les services seraient assurés de plus en plus adéquatement par les institutions, et parce que les problèmes de nature pédagogique se régleraient tant bien que mal grâce à la participation des étudiants aux divers comités d'étude. La contestation politique prendrait alors une importance plus grande. Tandis que chez les ouvriers, cette contestation constitue un deuxième front, elle deviendrait le premier front chez les étudiants. Transformer la société deviendrait le premier but du mouvement étudiant. Si la politique est appelée à prendre une telle importance dans le monde étudiant, c'est que celui-ci constitue un groupe plus désintéressé, plus instruit et plus conscient des réalités politico-sociales, qu'il a plus de temps libre et qu'il est en outre plus disponible pour la réflexion et l'action, que ne l'est le mouvement ouvrier dont les membres sont plus engagés dans le processus économique. A partir de là, nous pouvons formuler deux conclusions : premièrement, les étudiants qui suivront des cours en sciences humaines et en philosophie seront plus actifs que les autres, parce que plus conscients; deuxièmement, plus les étudiants seront éloignés du terme de leurs études, donc du marché du travail, plus ils seront idéalistes et contestataires, car plus éloignés des problèmes de la vie économique. Cela veut dire, par exemple, qu'au CEGEP, il y aurait plus de contestation au niveau du cours général qu'à celui du cours professionnel.

Sur quels sujets les jeunes seront-ils amenés à faire porter leurs revendications? Nous pouvons prévoir que cette contestation portera sur les plans économique et politique. Les étudiants exigeront, comme ils commencent de le faire aujourd'hui, que chacun trouve sa place sur le marché du travail. Le rétrécissement des débouchés leur fera découvrir un système qui réduit une partie de la population au chômage et à la misère. Ils demanderont la transformation du monde économique. Ils trouveront des appuis chez les gens qui ne sont pas employés selon leur capacité, les chômeurs et les assistés sociaux. Ils fourniront de l'information à la population et ils feront de l'animation auprès des défavorisés. Ils éprouveront cependant de la difficulté à dialoguer avec les gens dont ils sont séparés par l'âge, l'expérience, l'instruction même. La démocratisation de l'enseignement a rendu les jeunes plus sensibles aux problèmes sociaux, mais les a en même temps éloignés du monde du travail, ce qui en soi pose un nouveau problème.

Sur le plan politique, nous pouvons prédire qu'ils voudront se faire entendre comme groupe. Toutes les revendications à ce niveau pourraient bien être liées au problème culturel. En effet, ces étudiants qui ont été formés en français voudront vivre en français dans une société où les francophones sont majoritaires. Ils voudront que le français devienne la langue de travail et que le milieu reflète cette option. Nous pouvons alors penser que si des réformes ne sont pas rapidement entreprises en ce domaine, le mouvement étudiant pourrait bien devenir le fer de lance des mouvements qui prônent l'indépendance du Québec. Le genre d'école réclamé alors par les étudiants ne serait plus l'école critique mais l'école militante.

La contestation étudiante, me semble-t-il, ne portera pas seulement sur le contenu politique mais sur les structures politiques elles-mêmes. En effet, la pratique étudiante actuelle n'est pas sans rappeler la démocratie athénienne (sans l'esclavage). Nous pouvons constater que la démocratie directe prend de plus en plus le pas sur la démocratie représentative, au grand scandale de certains observateurs politiques. Ce ne sont pas seulement les défaillances du pouvoir qui sont dénoncées mais le pouvoir lui-même, le parlement et la démocratie représentative. Si la démocratie directe s'installait en permanence à l'intérieur du mouvement étudiant, celui-ci pourrait devenir un laboratoire de vie politique qui risque d'avoir des répercussions énormes sur le fonctionnement d'autres groupes, en particulier sur les autres syndicats et sur les partis politiques eux-mêmes. Le mouvement étudiant deviendra-t-il le lieu où se prépare une nouvelle démocratie? Il pourrait bien le devenir de deux façons : premièrement, en formant des démocrates d'un style différent de celui qu'exige le système actuel; deuxièmement, en offrant à la société un nouveau modèle global d'organisation démocratique. Il n'est pas nécessaire d'être prophète pour imaginer les contrecoups d'une telle prise de position sur la conception de l'école elle-même. Cette orientation nous amènerait à nous poser le problème de la démocratie directe. Cette forme de gouvernement est-elle redevenue possible à l'heure de l'électronique? Si oui, est-elle politiquement souhaitable? Nous pouvons entrevoir l'affrontement entre les partisans de la délégation et ceux de la participation. Il va sans dire qu'en utilisant ce thème, le mouvement étudiant pourrait étendre son activité à diverses couches de la population et devenir ainsi une force puissante de changement social. Les hommes politiques se verraient alors acculés à deux solutions : ou bien, restant sourds aux revendications d'une partie importante de la population et se retranchant derrière le parlement, ils exercent une répression sans merci contre les groupes contestataires; ou bien, répondant à l'attente exprimée, ils procèdent à une réflexion sur la participation et à une pratique de celle-ci qui les rapprochera des besoins réels du peuple.

Que sera le futur? Personne ne le sait. Il nous faut construire l'avenir avec et pour une jeunesse qui n'a pas nos craintes, ni nos préjugés. Il faut nous mettre à la tâche et bâtir avec lucidité, c'est-à-dire en tenant compte du passé et du présent, et avec générosité, c'est-à-dire en mettant de côté nos mesquineries, une société à la mesure de l'homme et de ses aspirations.

4 - Profils de 1985

par Nicole Paquin (*).

L'homme n'a pas un destin mais un avenir qu'il choisit, pour une grande part, aujourd'hui. Répéter le passé est facile et s'est avéré, jusqu'à l'époque actuelle, souvent profitable, mais, aujourd'hui, l'accélération du changement est telle que cela ne saurait plus suffire. Il nous faut apprendre à inventer le futur, à le construire en fonction de situations qui n'existent pas encore et qui, elles aussi, seront appelées à évoluer rapidement. Cette instabilité dans laquelle l'homme du XXème siècle est forcé de vivre, crée chez lui, un vif sentiment d'angoisse et de déracinement qui se manifeste par un recours devenu presque habituel à la violence. Qu'elle émane de Washington, de Moscou ou du Vatican, l'autorité est remise en question. L'homme, jadis si naïf, se retrouve impuissant à croire et, à cause de cela, les valeurs qui semblaient les plus assurées se désintègrent. Dans un tel contexte, demain ne peut lui apparaître que sous des couleurs sombres. Quinze ans nous séparent de 1985. Saurons-nous utiliser à profit le temps qui nous est donné pour construire l'avenir, ou nous laisserons-nous mener par les événements? La réponse à cette question est double, me semble-t-il. D'une part, nous formerons, d'ici ce temps, une jeunesse différente de la jeunesse actuelle et qui exigera encore plus que celle-ci; d'autre part, nous ne disposons pas en quinze ans d'un temps suffisant pour transformer des structures sociales qui, souvent, nous paralysent. En effet, il faut du temps à un peuple pour prendre conscience des contraintes, des conditionnements qui entravent l'exercice de sa liberté, et pour se donner les outils nécessaires au changement des structures sociales. Ayant à subir un système dépassé, une partie de la jeunesse de 1985 devrait se révolter; quelle sera alors son importance révolutionnaire?

Pour aboutir à une réponse que nous espérons valable, nous devons d'abord tenter d'imaginer, à partir des tendances actuelles, le monde de 1985 et, tenter aussi d'en connaître la jeunesse. Nous devons nous interroger sur la place qu'occupe la jeunesse dans toute tentative de révolution, nous demandant surtout ce que sera cette place en 1985. Dans un dernier temps, nous essayerons d'ébaucher les buts et les espoirs des révolutionnaires de 1985, dessinant peut-être ainsi le profil de l'an 2000.

Le XXème siècle a été marqué plus que tout autre par les guerres et les révolutions. D'ailleurs, celles-ci constituent toujours ses deux problèmes principaux. La révolution nous place devant un commencement parce qu'elle n'est jamais simple transformation, mais destruction d'un ordre et son remplacement. Or, nous entrons à un rythme extrêmement rapide dans un monde qui se séparera du nôtre non pas en degré mais en nature. A un univers nouveau, il faudra un ordre nouveau que seule, peut-être, la violence aura le pouvoir d'imposer.

L'homme de 1985 verra sa vie grandement simplifiée par l'apparition de machines dont l'utilisation lui procurera des loisirs de plus en plus considérables. L'éducation sera, sans doute, le domaine qui aura subi, dans ces quinze ans, le plus de modifications. L'emploi de cerveaux électroniques et de machines à enseigner révolutionnera la transmission de la connaissance. Le rôle du professeur en sera un d'animation, et, sans sa conduite, les élèves auront appris à faire des recherches et à travailler en équipe, et ce, dès le niveau élémentaire. La cogestion et l'éducation permanente seront passées dans nos moeurs, la rapidité avec laquelle s'opéreront les changements techniques obligeant l'homme actif au recyclage perpétuel... L'état, je le crains, ne se sera guère modifié. La tendance socialisante qui se manifeste actuellement, par la création de nouveaux bénéfices sociaux, ira s'accentuant et l'Etat versera petit à petit dans le paternalisme. Sur la scène internationale, l'écart entre pays riches et pays pauvres ne cessera de croître et l'inefficacité de l'ONU se révélera dans toute sa tragique ampleur. Le développement spectaculaire des communications fera davantage ressortir jusqu'à quel point ce que nous créons : institutions, méthodes, techniques, échappe à notre contrôle et contribue à l'aliénation de l'homme.

Malgré l'apparente facilité de sa vie, l'adulte de 1985 sera un être profondément angoissé : angoissé parce que le progrès de la science amène avec lui des problèmes difficiles

(*) PAQUIN, Nicole, étudiante, CEGEP de Hull.

à résoudre, angoissé parce qu'il dispose soudain d'une puissance qu'il n'a pas appris à maîtriser; parce qu'il menace avec les déchets de ses produits, de détruire son habitat; parce qu'il peut, au nom du bonheur ou de l'efficacité, faire des hommes de véritables robots; parce qu'il est en son pouvoir, grâce au perfectionnement de l'espionnage électronique, d'enlever toute liberté, de tuer dans l'oeuf toute opposition. D'ailleurs, ce progrès technique, comme avant lui celui de la révolution industrielle, aura commencé à créer une classe nouvelle de misérables. Un nombre important de travailleurs seront mutés dans des structures de production dont les exigences techniques dépasseront de beaucoup celles qui prévalent actuellement. Qu'adviendra-t-il alors de l'homme au faible quotient intellectuel? Certes, un dégonflement du secteur secondaire au profit du tertiaire, laisse prévoir qu'une partie de ces malheureux pourront être réorientés dans les services, mais il demeurera quand même un certain nombre de gens qui vivront, et de façon définitive, l'existence marginale du chômeur. Même si l'on pourvoit convenablement à leurs besoins matériels, ils formeront une classe insatisfaite à cause d'un profond sentiment d'inutilité. Une fois leurs études terminées, les jeunes seront perdus, eux aussi, dans une société qui, après les avoir formés à la participation, ne leur demandera plus que de s'intégrer passivement au système. A cause de ce climat général d'insatisfaction et de mécontentement, il est à prévoir que le monde de 1985 offrira un équilibre précaire souvent en proie à de violentes manifestations. La violence apparaîtra comme l'unique solution dans une société où l'on croit de moins en moins au dialogue. Le gouvernement d'alors n'aura d'autre recours que l'utilisation de mesures restrictives qui ne feront d'ailleurs qu'envenimer la situation. A moins que, par un revirement soudain et improbable, je le crains, nos hommes politiques ne tentent d'apporter avec le concours des forces économiques, des solutions véritables aux problèmes aigus du monde actuel, 1985 sera une période difficile, une période de bouleversements sociaux.

D'ici quinze ans toutefois, le domaine de l'éducation aura été profondément modifié. En effet, à cause d'un apprentissage différent, la jeunesse d'alors ne sera pas différente de celle que nous connaissons. Elle sera sans doute plus responsable, capable de travailler en équipe et à l'aise dans ce monde nouveau issu de la science. En 1985, elle sera la seule à appartenir à cet univers qui s'annonce pour le XXe siècle; aussi le fossé entre les générations n'aura-t-il jamais été aussi profond. Les parents des jeunes n'auront connu la télévision que vers l'âge de douze ans; leur seul outil d'apprentissage scolaire aura été le livre; ils auront fréquenté une école où tout ce que l'on demandait à l'enfant était le silence et où l'on travaillait seul; ils épuiseront encore cette nostalgie d'une stabilité disparue pour de bon. Par contre, la jeunesse de 1985 sera née à un moment où la télévision est passée dans les moeurs; elle aura utilisé, tout au long de ses études, les moyens audio-visuels et les moyens techniques de connaissance; elle aura appris, dès la maternelle, l'importance de la création et la nécessité de la participation; n'ayant pas connu la stabilité de l'ancien monde, elle acceptera, comme allant de soi, l'accélération du changement. 1985 mettra en présence les premiers enfants élevés entièrement selon la logique de l'âge électronique et les derniers parents éduqués complètement selon la logique de l'ancien système. Le fossé entre ces deux univers sera tel que la communication s'avérera souvent impossible à établir. Par la suite, cette différence entre les générations devrait se résorber d'elle-même à mesure que l'homme s'habituera au changement perpétuel.

Le désir de changement a toujours motivé la jeunesse, et celle-ci a pris une part importante dans toutes les tentatives de révolution.

Ceci est dans l'ordre des choses. Vingt ans est l'âge de l'indépendance. L'homme s'est libéré de nombreuses entraves et, peut-être plus qu'à n'importe quel âge de la vie, est-il conscient des injustices et dédaigneux des compromis. Manquant encore d'une certaine maturité, il ne sait pas toujours prévoir les conséquences de ses actes, et sa bravoure tient parfois de la témérité. A ce jeune qui déborde d'énergie, qui a le culte de la liberté, la société ne demande qu'à s'intégrer à un milieu dont les carences sont évidentes, que d'adhérer à un ordre social où la vertu civique est trop fréquemment le moyen le plus efficace de masquer la violence et où l'ordre ne sert qu'à protéger un désordre établi. Certes, toute la jeunesse ne s'engage pas dans l'action révolutionnaire; certains, tout en réprouvant une situation donnée, refusent la violence; mais il est indéniable que la jeunesse est attirée par les buts que se fixe la révolution: détruire l'injustice et servir la liberté. Il est aussi évident que la jeunesse ne saurait faire seule la révolution, mais elle en est le ferment; les événements de mai 1968 l'ont démontré; car, par son intransigeance, elle pratique auprès des aînés, une véritable maïeutique de la liberté. La

jeunesse étudiante se situe à ce moment privilégié de la vie où se rencontrent la conscience de l'adulte et une certaine irresponsabilité matérielle. Bien qu'elle doive souvent subvenir à ses besoins, elle n'a pas un "standing" social à maintenir : être pauvre, quand on est étudiant, est une situation qui est acceptée comme allant de soi. La jeunesse étudiante est à ce moment précieux où l'idéal n'est pas encore voilé par l'intérêt, où l'on garde, face à un système tout-puissant, une liberté d'autant plus chère qu'elle n'est que sursis. Aussi lui est-il plus facile de tout remettre en question.

A l'instar de toutes les jeunesses de l'histoire, la jeunesse de 1985 voudra, elle aussi, refaire le monde. Or, elle se trouvera dans des circonstances particulièrement favorables à un changement radical. L'homme est, je pense, à un moment crucial de son évolution et il y est entraîné sans avoir pris soin d'aménager son avenir. La morale correspondant au progrès est à inventer, le gouvernement du monde est à créer. Dans un tel contexte, seule une jeunesse chez qui l'on aurait étouffé toute velléité d'esprit critique, pourrait accepter de son plein gré un système politique et économique qui paralyse l'évolution de l'humanité. Plus que toutes les autres avant elle, la jeunesse de 1985 sera un important facteur de révolution.

Cette importance nouvelle s'explique, en grande partie, par l'accélération qui est l'une des caractéristiques majeures de demain. Dans un monde où les transformations se précipitent à un rythme toujours accéléré, l'adaptation devient une vertu capitale pour l'action, les jeunes se voient donc nettement favorisés aux dépens des adultes. Alors qu'auparavant les hommes parvenaient, grâce à l'expérience, à une sorte de sagesse qui leur conférait auprès de leurs cadets, un certain prestige, cette expérience est dépassée sitôt apprise, et elle devient souvent un boulet que l'on traîne. Nous assisterons en 1985 à la montée d'une jeunesse qui, partageant l'impatience de toutes les jeunesses qui l'ont précédée, aura en plus la certitude que ses aînés ne sont pas plus sages qu'elle. Or, elle les verra fréquemment appliquer à un monde nouveau, des schèmes de pensée convenant à l'ancien, et ceci augmentera son désir de prendre l'ordre du monde avant qu'il ne soit trop tard.

L'université deviendra probablement le château-fort des activités révolutionnaires parce que l'éducation est l'un des rares domaines où une réforme est déjà amorcée et que ce milieu, à cause de l'apport intellectuel, est plus que tout autre favorable au changement. Assumant le rôle qui lui revient de droit, celui de réapprendre à l'homme la véritable hiérarchie des valeurs, l'université sera au service de l'homme dans un système qui est au service de l'économie.

Le monde de l'éducation en général et l'université en particulier, contribueront aussi à réduire le clivage que l'on constate actuellement entre la jeunesse qui étudie et celle qui travaille. En effet, des stages pratiques pour compléter les cours théoriques, la démocratisation de l'enseignement par l'intermédiaire des CEGEP, enfin, le perfectionnement du secteur technique, aideront à diminuer l'écart entre travailleurs et étudiants. La cohésion ainsi réalisée devrait rendre plus important l'apport de la jeunesse à la force révolutionnaire, la révolution étant conçue comme un devoir à remplir.

La révolution n'est qu'un moyen d'instaurer un ordre nouveau. Quel sera cet ordre? Habituée dès l'école à la participation, la jeunesse de 1985 croira fermement à la supériorité de la démocratie comme système de gouvernement. Toutefois, une démocratie qui, tout en postulant la prédominante de l'intérêt général sur l'intérêt particulier, s'abstient d'intervenir dans les mécanismes économiques, lui apparaîtra contradictoire. En 1985 comme aujourd'hui, le capitalisme, indifférent par définition au bien public, coexistera avec une organisation politique apparemment rigoureuse qui se réclame de la vertu civique. On prêche l'égalité mais l'argent établit une ségrégation de fait, car le ressort du capitalisme est la disparité des revenus. Il est évident que l'efficacité et l'ordre sont nécessaires au bon fonctionnement des institutions et des sociétés mais ils doivent respecter l'homme, la liberté, la justice. L'homme doit devenir la fin de l'homme. Identique sur ce point à la nôtre, la société de 1985 niera l'homme. Cette société n'est pas à modifier mais à refaire, car l'argent y occupe une place si importante qu'on ne peut remettre en question sa puissance, sans détruire l'édifice social qu'il soutient.

Le système de gouvernement est, lui aussi, à repenser. La démocratie indirecte telle qu'on la pratiquera encore, est un mythe. En effet, comment un homme à qui l'on délègue un droit pour quatre ans, peut-il représenter soixante-dix mille commettants? La révolution devra inventer une nouvelle forme de gouvernement dans laquelle la participation véritable sera possible. Il faudra démocratiser le pouvoir, faire

en sorte que les politiciens, les administrateurs et les technocrates, cessent de prendre seuls les décisions qui concernent le groupe social. Il est certain que l'exercice du pouvoir nécessite une information préalable qui n'est pas le fait de la masse, mais il faudra, par l'emploi des nouveaux moyens techniques mis à la disposition de l'homme, surmonter le problème posé et en arriver à donner au grand public un rôle plus important. La démocratie de participation intégrée dans le système d'éducation de 1985 et que l'on tente actuellement d'instaurer dans certaines associations, est, je pense, la formule de l'avenir et il faudra imaginer un Etat qui fonctionnerait d'après un principe semblable, un Etat qui pratiquerait une véritable démocratie directe, un Etat où chacun aurait son mot à dire.

Si la révolution doit créer un nouveau gouvernement national, elle a aussi le devoir d'innover sur le plan international. Le développement des communications rapetisse le monde, mais il permet aussi la confrontation de deux univers différents. Comment tolérer plus longtemps l'infamie que constitue la présence sur la terre de deux mondes dont l'un vit dans la misère la plus abjecte et l'autre dans une abondance souvent scandaleuse? L'homme devra résoudre ce problème qui est certainement le plus angoissant qui se pose à lui. Il lui faut envisager, pour cela, la création d'un gouvernement mondial auquel chaque pays remettrait une partie des pouvoirs aujourd'hui nationaux. Il faut que l'homme reconnaisse la primauté de l'homme, que celui-ci soit Africain, Sud-Américain ou Chinois importe peu. On devra imaginer un système qui garantirait à chaque pays un minimum vital qu'il serait de la responsabilité de tous d'assurer à chacun.

Dans une société en perpétuel changement, l'homme doit donner à ses institutions une souplesse nouvelle et, quand elles auront été refaites, il faudra encore assurer leur bon fonctionnement en instaurant dans leurs structures, la contestation permanente.

Vivre dans les années 1980, sera une aventure à la fois difficile et exaltante. Aiguillonnés par la jeunesse, les hommes de ce temps auront à formuler un ordre nouveau, un ordre qui devrait permettre à l'homme de s'épanouir comme jamais encore il ne lui a été possible de le faire. Ces jeunes, dont l'importance révolutionnaire devrait être grande, forceront leurs contemporains à prendre conscience de la vétusté des systèmes en place. Ceux-ci feront-ils volontairement comme ce serait souhaitable ou devra-t-on faire un révolution, tout détruire d'un coup par la violence? C'est en grande partie la jeunesse d'aujourd'hui qui répondra à cette question. Quelle que soit sa réponse, il demeure que le monde que nous connaissons doit être refait. L'an 2000 verra-t-il enfin commencer le règne de l'homme? Cet homme acquérant chaque jour un pouvoir neuf devra se donner une morale exigeante, accepter et vouloir le dépassement. La société qui naîtra de cet effort donnera peut-être enfin le coup de grâce à une diplomatie hypocrite qui permet en 1970 le génocide du peuple Ibo parce que l'intérêt le justifie. Peut-être enfin les lois n'auront-elles de valeur que si elles sont basées sur la justice et la vérité. Peut-être enfin vivrons-nous dans une démocratie authentique, fondée sur l'amour et le respect de l'homme. Face au monde de demain, l'homme de 1970 reste perplexe. La crainte de l'inconnu qui, trop souvent, le paralyse doit être remplacée par une résolution ferme d'aller de l'avant, de ne se fermer, sous prétexte de fidélité à un passé révolu, aucune avenue pouvant conduire à l'instauration non seulement d'une société juste, mais d'un monde juste.

5 - Statuts, rôles et fonctions des minorités étudiantes agissantes : une contradiction socio-culturelle?

par Marthe Henripin (*).

Les minorités étudiantes agissantes, au Québec, pourraient avoir, d'ici 1985, une importance réelle si elles réussissent à sortir d'un certain nombre d'ambiguités ou d'ambivalences dans lesquelles elles ont semblé quelque peu s'embourber jusqu'ici.

Mon propos sera simplement, ici, de tenter d'expliciter certaines de ces contradictions internes du mouvement étudiant au Québec, laissant à d'autres le soin de déterminer si l'un des deux termes de telle ou telle ambivalence ou ambiguité semble susceptible de l'emporter d'ici 1985, et de voir quels éléments peuvent alors entrer en ligne de compte.

On pourrait, provisoirement, grouper ces ambivalences ou ces contradictions autour de trois thèmes :

1 – la définition de l'adversaire social ou du champ de la lutte,
2 – la relation au savoir,
3 – la définition que ces groupes étudiants ont d'eux-mêmes.

I - Définition de l'adversaire social ou du champ de la lutte

A – Une première ambivalence concerne le terrain de la lutte. Quel est le front prioritaire?

Certains affirment que les étudiants doivent lutter d'abord sur le terrain qui est le leur, c'est-à-dire à l'intérieur même de l'université ou du CEGEP qui sont leurs lieux de vie et de travail. Il s'agit alors de contester l'organisation universitaire ou pré-universitaire sur des points précis et bien délimités.

Pour d'autres, c'est le front extérieur à l'université ou au CEGEP qui est prioritaire. Les étudiants doivent sortir des institutions d'enseignement, entrer en contact avec la réalité ouvrière et dépasser leurs propres revendications. Ils ont à situer directement leur bataille dans le cadre général de la société.

Face à cette première ambivalence, certains se demandent s'il n'y aurait pas un type de contestation sur le terrain universitaire qui permettrait au mouvement étudiant de se situer du même coup au plan de la société globale.

Par exemple, une contestation concernant la culture, la formation, la recherche. (En particulier, une mise à jour des présupposés idéologiques sous-jacents à telle conception de la formation dans telle ou telle discipline, à telles méthodes de recherche employées, ou au développement de tel secteur de recherche). Ou encore une contestation consistant dans le fait que les étudiants commenceraient à vivre de façon différente les rapports sociaux à l'intérieur même des institutions d'enseignement et par là commenceraient à proposer, en fait, une nouvelle culture à leur société, de nouveaux modes d'exercice de l'autorité ou du pouvoir de décision par exemple.

Certains se demandent également si ce type de contestation, intérieur aux universités et CEGEP, mais débouchant sur l'extérieur, ne permettrait pas de définir mieux le mouvement étudiant par rapport au mouvement ouvrier. Et peut-être même de le définir comme pouvant précéder, au Québec, le mouvement ouvrier. C'est-à-dire que cette forme de contestation intérieure, mais débouchant sur l'extérieur, ferait des minorités étudiantes agissantes, non pas simplement un des acteurs de soutien d'un conflit social déjà posé par le mouvement ouvrier (le "deuxième front" étant très peu développé encore), mais des acteurs qui posent, sur leur terrain propre, un conflit social.

B – Une seconde ambiguité concerne la définition de l'adversaire du "Québec dominé".

– Une première tendance définit le dominant en termes ethniques : c'est le colonisateur anglo-saxon. D'où les manifestations et les revendications axées sur les questions linguistiques, sur les inégalités face à l'emploi et face à l'avancement, sur les questions scolaires, etc . . .

– Une seconde tendance définit le dominant en termes économiques et sociaux : il s'agit

(*) HENRIPIN, Marthe, département de Sociologie, Université de Montréal.

surtout ici de la dénonciation d'intérêts économiques, liés à un type "capitaliste" de production sociale; la lutte est axée contre cet "impérialisme" économico-social.

On peut souligner ici qu'une définition de la situation en termes ethniques rend plus difficile, plus délicat pour ces avant-gardes, le fait de s'attaquer à l'université ou au pré-universitaire qui ont une grande importance nationale. En effet, du point de vue de la viabilité du Québec, le problème n'est-il pas au moins autant de créer un "establishment national" que de mettre en cause "l'Establishment"? Si ces minorités agissantes définissent la situation en termes ethniques, on voit qu'il devient plus difficile pour elles de s'attaquer au type de savoirs et de capacités que promeut l'université. Car dans cette optique, c'est l'université elle-même qui peut être considérée, au Québec, comme étant le mouvement social, l'avenir de la nation.

C – Une troisième ambiguité concerne le "centre" du mouvement.

– Pour certains, il est nettement centré sur les acteurs. Et ici, l'accent est mis sur les aspects culturels, "moraux" du mouvement (cf. : "on crée des nouvelles valeurs"). On insiste sur le contenu du vécu par les acteurs : essai de modes nouveaux de rapports sociaux (que ce soit dans les tavernes, avec les ouvriers ou dans les institutions d'enseignement), essai de nouvelles "façons de vivre" qu'il s'agisse des vêtements, de la vie sexuelle ou d'autres comportements. On lance des appels à "se contester soi-même"; c'est un peu comme si l'on disait : on ne peut transformer la société, transformons-nous nous-mêmes.

– Pour d'autres, le mouvement est centré sur des objectifs. L'accent est alors mis sur une intention d'action vraiment "politique", d'action au niveau des organisations et des institutions. L'intérêt est centré sur la gestion et la régulation de l'ensemble social (que ce soit le système d'enseignement ou la société globale), sur la domination de cet ensemble par tel ou tel pouvoir.

II - Le rapport au savoir

A – Une première ambivalence, dans cet ordre d'idées, porte sur le type même de connaissance qui est souhaitable.

– D'une part, on note le sentiment que le CEGEP et l'université sont des facteurs de croissance pour le Québec, d'où une importance reconnue à l'aspect "technicien" de la connaissance. Un groupe d'étudiants activistes du niveau CEGEP m'a affirmé par exemple : "L'échec des CEGEP, c'est l'échec du Québec". On voit que la conception du savoir souhaitable est ici très liée au problème national.

– Mais d'autre part, il existe un refus net de la définition même de cette croissance, du sens proposé ou imposé de cette croissance pour le Québec. L'option "croissance" supposant une certaine façon de gérer la société, certaines des minorités étudiantes agissantes refusent de devenir ceux qui vont la gérer; ils refusent de devenir des "cadres" dociles, des techniciens d'un type qu'ils n'approuvent pas. On note un rejet de la conception du progrès, sous-jacente à la définition courante de ce que sont les savoirs à acquérir, à développer et à créer.

B – Une ambiguité d'un type différent provient de leur perception entre pouvoir et savoir.

– D'une part, les étudiants se perçoivent comme la future élite dirigeante; ce sont eux qui, bientôt, grâce à leurs connaissances, vont diriger la croissance du pays et pourront peut-être lui imprimer une certaine direction. En fait, ils se savent de la jeune bourgeoisie montante.

– Mais d'autre part, ils refusent que le savoir (donc l'enseignement supérieur en tant que lieu de transmission et de production de ce savoir) soit un facteur important de promotion sociale pour quelques-uns seulement. Ils refusent de perpétuer, par leur présence même à l'université, un système social fondé sur une certaine répartition de la connaissance sanctionnée par des diplômes. Ils refusent que le savoir soit utilisé par certains groupes à leur profit dans la lutte pour le pouvoir.

On peut penser que cette contradiction est peut-être l'une des plus difficiles à surmonter pour des étudiants du Québec, pays où le système d'enseignement est actuellement — peut-être plus qu'ailleurs — canal de mobilité sociale.

C – Une troisième ambiguité porte sur l'utilisation de la connaissance.

– D'une part, les minorités étudiantes agissantes réclament un savoir utile positif, ancré dans la réalité : "la théorie : j'en ai soupé, ça n'habilite à rien", disait un des principaux leaders étudiants l'hiver dernier. On veut "aller sur le terrain". On réclame une connaissance en quelque sorte intégrée à ce qui existe, un savoir qui, même, se créerait à partir de "la réali-

té"; on refuse que le savoir vienne d'en haut et de l'extérieur.

– Mais en même temps, ils réclament une "université critique", c'est-à-dire une connaissance qui se conteste elle-même en permanence. Ils veulent un savoir qui conteste de façon permanente le système idéologique de la classe dominante tel que véhiculé dans les théories existantes. Les minorités étudiantes agissantes réclament une connaissance en quelque sorte distancée de "la réalité", une connaissance capable de mettre au jour ses propres postulats. Elles réclament une critique permanente de la fonction productrice de l'université : produire quoi? produire la justification de quoi? produire un savoir qui sera utilisé par qui? qui sera utilisé comment?

D – L'ambivalence au sujet des débouchés découle en partie de l'ambiguïté précédente.

– D'un côté, les étudiants veulent être assurés de débouchés à la sortie du CEGEP ou de l'université (ce fut l'un des thèmes importants de la contestation des CEGEP en 1968). Cela revient à réclamer une adaptation de la connaissance dispensée par les institutions d'enseignement supérieur aux besoins de l'économie.

– D'un autre côté, ces mêmes groupes étudiants refusent avec force qu'on définisse la rentabilité de ces mêmes institutions par rapport au système socio-économique en vigueur. Ils refusent l'ajustement des CEGEP et des universités au capitalisme nord-américain.

E – J'aimerais ici ajouter une remarque qui me semble intéressante, même si le fait dont il s'agit ne constitue pas l'un des termes d'une contradiction :

Le type de connaissance dite "sociale" pour lequel les étudiants semblent avoir un certain engouement au Québec (et ailleurs), ce type de connaissance "inutile" aux yeux de plusieurs ne serait-il pas le seul qui, en définitive, permettrait à l'étudiant d'agir en tant qu'étudiant au niveau de la société? Et ne pourrait-on pas rapprocher de l'expansion de ce type de connaissance la conviction grandissante, chez beaucoup d'étudiants activistes, que "l'activité dans des groupes étudiants en apprend plus que les études"?

III - Leur définition d'eux-mêmes

A – Une première ambiguïté dans leur définition d'eux-mêmes touche directement leur capacité d'être révolutionnaires.

– D'une part, ces minorités agissantes affirment avec force l'existence d'une "classe" étudiante (révolutionnaire) qu'elles définissent comme étant peut-être, au Québec, le seul groupe non inféodé au "système"; cela suppose une sorte d'"état" d'étudiant, et au moins une certaine conscience de groupe.

– Mais d'autre part, elles réagissent avec force contre le fait qu'on définisse les étudiants comme une entité, comme un groupe dont le rôle et la fonction sont privilégiés (cf. : "ils n'ont rien à perdre, ils peuvent se le permettre; ils n'ont pas de responsabilités à assumer".). Et même, souvent, ces groupes étudiants réclament l'instauration d'une éducation permanente dont la conséquence pourrait être la disposition du statut d'étudiant tel que défini jusqu'ici.

B – Dans ce même ordre d'idées, et reliée à la précédente, une seconde ambivalence porte sur leur définition comme minorité.

– Ou bien on essaie de transformer le mouvement minoritaire en mouvement étudiant de masse. Cette attitude aurait comme corollaires des préoccupations de participation, d'animation, de choix d'objectifs susceptibles d'emporter l'adhésion de l'ensemble, ainsi que des problèmes de nécessité ou de non-nécessité d'une représentativité, ou d'une majorité.

– Ou bien on opte pour un mouvement regroupant uniquement des étudiants d'avant-garde, des activistes (cf. : "ceux qui décident, ce sont ceux qui s'expriment."). Dans ce cas, pour ne pas rester isolées et impuissantes au niveau de la société globale, ces minorités d'activistes chercheraient à s'allier à la fraction "avant-garde" des enseignants, des cadres, de certains techniciens ou chercheurs. Ou bien à des groupes comme les Comités de Citoyens, et éventuellement à la frange un peu plus "politique" du mouvement ouvrier.

C – Une troisième contradiction concerne leur définition d'eux-mêmes par rapport au groupe professoral.

Je pense que cette contradiction est liée au fait que même ces étudiants activistes continuent en fait à se définir comme des "apprentis" et endossent implicitement l'existence d'une "distance" entre les professeurs et eux.

– D'une part, ils manifestent le besoin d'être supportés par les professeurs, le désir de les mettre "dans le coup".

– D'autre part, ils manifestent une grande méfiance à l'égard des professeurs en tant que groupe, mieux informé et mieux au fait de l'organisation universitaire et des réalités sociales, groupe poursuivant ses buts propres. Ils manifestent la crainte d'être "utilisés" par les professeurs pour des fins différentes de celles qu'eux-mêmes poursuivent.

Pour terminer, je souhaiterais ajouter une réflexion qui m'est suggérée par la constatation qu'il existe, tant dans les CEGEP que dans l'université, des minorités non agissantes, mais "voyantes".

Ces minorités peuvent être caractérisées par l'affichage d'un certain "plaisir de vivre". Tant par leur façon de vivre que par les motivations qu'elles donnent de leur choix professionnel : "parce que ça me plaît", elles semblent appartenir à une race nouvelle dont le but n'est plus du tout "l'achievement" (ni individuel ni collectif), mais la joie de faire telle chose ou d'agir de telle façon.

Quel impact peut avoir, à moyen terme, l'existence de ce type de minorités hédonistes sur les minorités agissantes?

– Ou bien, par le type de valeurs qu'elles vivent et qu'elles véhiculent, elles seraient susceptibles d'épauler et d'appuyer certains objectifs des minorités agissantes;

– Ou bien, par ces mêmes valeurs, leur présence pourrait désamorcer l'action des minorités agissantes. Cela, en leur faisant prendre conscience que la marchandise la plus rare est le temps de la vie, et en les amenant à se demander si le résultat problématique d'une lutte permanente et fatigante est un enjeu valable.

Conclusion

J'ai tenté de définir, chez les minorités étudiantes agissantes, un certain nombre d'oppositions qui, en fait, constituent pour nous une série d'interrogations.

Et je pourrais conclure que même si elles ne sortent pas de ces ambiguïtés ou de ces ambivalences d'ici 1985, ces minorités ont fait surgir un ensemble de débats qui sont ceux de leur société, ceux du Québec. Et cela même constitue de leur part un apport extrêmement positif.

6 - Contestation et jeunesse

par Jacques Rhéaume (*).

I - Le monde étudiant : quelques faits

Cette réflexion veut dégager la mutation axiologique sous-jacente au mouvement contestataire actuel, tel que vécu par la partie sans doute la plus éclairée du monde étudiant. Nous nous intéressons moins à la réalité minoritaire de ce groupe qu'à sa portée fondamentale devenue tout aussi bien signe d'une époque que symbole pouvant rallier la majorité dans une nouvelle étape historique.

Le monde étudiant prend une importance capitale dans notre société, tant par la force du nombre que par son impact décisif sur notre avenir économique, social et culturel.

La synthèse de ces deux facteurs est à l'origine du mouvement de structuration du milieu étudiant en conseils divers, en associations générales, en fédérations ... fait à l'image même du syndicalisme ouvrier où une semblable conjoncture historique existait depuis l'avènement de l'industrialisation. L'étudiant n'est-il pas "l'ouvrier" de notre société technocratisée et automatisée de demain?

Une certaine "conscience de classe" s'est d'ailleurs développée, axée sur un leadership syndical le plus souvent assez directif. Si les problèmes n'ont pas tardé à surgir devant l'apathie du grand nombre, l'incohérence des formes d'action et la mobilité du monde étudiant, ce vaste mouvement a au moins permis aux étudiants de mieux se définir, de prendre conscience de la réalité sociale, de suggérer même des politiques précises dont l'intuition juste précédait bien souvent l'initiative de nos gouvernements prudents : ex : les prêts-bourses, l'université du Québec, etc ...

Des faits nouveaux cependant attirent notre attention.

Nous assistons depuis deux ans à la désorganisation progressive du milieu étudiant : échec des fédérations comme l'UGEQ, disparition des AGE, critique de la représentativité, impossibilité de front commun, pessimisme et impuissance. Cette crise syndicale étudiante n'est pas sans signifier une critique nouvelle de nos institutions "démocratiques" et une remise en question qui franchit les bornes du "milieu étudiant".

Nous devons lier ce fait au mouvement de contestation mondiale, aux manifestations souvent ambiguës mais non moins révélatrices d'un esprit nouveau qui cherche à s'exprimer, critique et radicalisant. Signes de la jeunesse sans doute, mais d'une jeunesse qui reflète spontanément des intuitions beaucoup plus persistantes.

II - L'esprit de la contestation

Nous voulons esquisser ici une analyse philosophique de la contestation qu'il convient de compléter par une analyse des oeuvres de Marcuse, Galbraith, Gorz, Cohn-Bendit ...

Sous le signe de l'esprit contre la raison réductrice :

Phénomène universel, accentué par la publicité et l'information, la contestation étudiante a une portée nouvelle. On dépasse le simple stade des revendications locales et intéressées pour passer à la contestation globale de la société à travers celle de l'université et du collège faits à son image. Le refus des structures administratives et pédagogiques inadéquates s'est élargi en une négation de la société actuelle tout entière.

Ceci constitue un phénomène nouveau dans l'ensemble des forces progressives nées au cours du dernier siècle. La contestation va plus loin que la Révolution, qu'elle soit française, américaine ou russe. Il ne s'agit pas de remplacer le système économico-social par un autre (l'on sait les suites d'opposition et de recul qui en découlent le plus souvent). C'est plutôt un refus global du Système actuel et de ses valeurs, atteignant la mentalité sous-jacente à notre type de société. Il s'agit d'une révolution d'abord culturelle en vue de l'affranchissement de l'homme, de toutes ses exploitations et servitudes. A première vue, la contestation, comme refus systématique d'une situation globale, prend parfois le visage de l'anarchie : on

(*) RHÉAUME, Jacques, professeur, Sherbrooke.

ne trouve plus les mots et les moyens d'action appropriés. Pour saisir la profondeur d'une telle position, il faut éprouver toute la richesse de la liberté humaine dans son mystère profond. Cette "néantisation" de l'ordre social révèle ce pouvoir saisissant de l'esprit, un esprit capable de déborder tout déterminisme physique, économique, psychologique, en lui donnant un sens nouveau. C'est tout frémissants d'une liberté retrouvée que des milliers d'étudiants et d'ouvriers parlaient une parole neuve, jaillissante, dans les amphithéâtres de la Sorbonne, qu'ils brisaient à coup de pavé, symboliquement, "l'ordre établi".

L'anarchie pure ne peut expliquer la vigueur de tout ce mouvement. Nous sommes loin également de la protestation des Hippies. Ces derniers ont rompu tout lien avec la société active, laquelle s'en amuse avec . . .prudence. Mais quand des "bourgeois" de l'université se mettent eux-mêmes à lutter, quand des ouvriers emboîtent le pas, nous avons là une contestation interne de la société combien plus puissante et significative.

La contestation se déploie bientôt en agir révolutionnaire sur les bases de certaines valeurs culturelles et sociales. Telle est aussi l'ambiguïté inévitable d'un mouvement exprimé déjà si diversement. L'on revient alors à des revendications précises touchant la démocratisation du pouvoir politique, la réforme de l'enseignement, de l'université, le gouvernement populaire. La négativité originaire se transforme en positivité créatrice. L'esprit libéré doit s'engager, avec d'autres, avec tous.

Le pouvoir négateur de l'esprit s'enracine dans un dynamisme irréductiblement créateur et la contestation n'est qu'un premier temps de la révolution agissante : telle est la dialectique inséparable de l'esprit et de la matière. L'esprit humain a "horreur du vide" : aux valeurs et réalisations anciennes succèdent des valeurs et réalisations nouvelles.

Est-on alors condamné à réformer des structures pour les remplacer par des nouveaux cadres tout aussi contraignants? La Terreur doit-elle suivre la Révolution? Ce serait nier toute l'expérience de la contestation et son sens profond. Si celle-ci doit en venir à des réformes nécessaires, elle ne doit pas cesser pour autant. L'homme ne saurait se réduire à aucune formule, quelle qu'elle soit, et toute structure n'est valable que pour l'homme, pour l'esprit libéré. Le sens de la contestation est finalement la relativisation de toute solution présentée comme définitive et établie. Elle se fonde sur l'expérience de l'homme-en-devenir, dont le dynamisme historique fait éclater les cadres sclérosés, le fixisme des institutions et de la tradition.

La contestation devient alors une "révolution permanente", sorte de dialectique indéfinie entre la réforme des structures sociales, des institutions humaines et son rajustement constant par une critique alerte. On ne peut éliminer la nécessité d'organiser l'action, de recourir au progrès technique, aux données de la science, mais on attaque l'esprit de système, l'utilisation indue de la technique à des fins d'asservissement, l'absolutisme des institutions. La révolution permanente, c'est la dialectique même de la liberté humaine, partagée dans cette tension nécessaire entre une réalisation effective et concrète du projet humain historique et un dépassement critique tout aussi nécessaire et irréductible. Dans le contexte d'une société, cet effort révolutionnaire se ressource dans l'homme lui-même, s'appuie sur la "base" qu'est l'ensemble des individus. Vouloir une démocratie de participation, c'est accepter le défi d'une révolution permanente où toutes les énergies humaines concourent à réaliser un projet jamais achevé.

Loin d'être une fuite hors du réel, une protestation naïve, la contestation actuelle est, au contraire, un grand cri d'espoir en l'homme, en son pouvoir créateur, en son devenir pour un plus-être. Elle fait échec aux visions pessimistes ou déterministes qui veulent réduire l'homme à une pure fonction de l'immense mécanique mondiale, aux rouages économiques et sociaux aliénants. Elle se fonde sur une conception historique de l'homme, ouverte sur un horizon de possibilités toujours plus grandes, un En-Avant de l'histoire. Elle croit que l'homme peut changer vraiment et progresser, dans sa qualité de vie elle-même, elle croit que tout n'a pas été dit. Elle porte sur ce qui peut être changé, à savoir l'exploitation inutile, l'aliénation imposée par l'homme. Tel est le credo optimiste de la pensée sous-jacente à la contestation actuelle : on refuse une société en s'appuyant sur la créativité humaine, sur la liberté historique de tous, capables de progrès et de renouveau, au-delà des "classes" traditionnelles.

Un optimisme tragique

Si ce mouvement de contestation affirme réellement et symboliquement sa foi en l'homme, en tout homme, au-delà des systèmes et

des idéologies particulières, voire à travers eux, cet optimisme se garde bien des illusions pacifistes d'idéalistes souvent peureux. Il s'exprime par la violence dans un monde de violence, une violence positive, certes, tendue vers une société à faire, vers une paix encore inexistante. Une violence profondément tragique aussi, qui lutte contre la mort.

Ce qui caractérise la crise actuelle de la jeunesse, c'est une conscience vive et globale de la situation sociale universelle. Au plan national, l'étudiant, par exemple, va dépasser les cadres de l'université et mesurer les implications de son éducation à l'égard du pays tout entier. Il franchit même les frontières nationales pour rejoindre la problématique internationale. Il apprend à voir dans l'action de son pays son impact réel sur la scène mondiale. Il ne peut ignorer, s'il est de pays riche, comme au Québec par exemple, le jeu de puissance et d'intérêts dont les pays sous-développés sont les victimes.

Cette conscience d'un problème global entraîne une question tout aussi totale sur le système social existant, et une solution aussi entière. Des aménagements successifs à l'intérieur même de "l'ordre social" existant, et des dialogues prudents et contrôlés avec les "responsables" du pays, des réformes à courte vue, une "évolution" raisonnable et trop lente ne suffisent plus. C'est l'homme lui-même qu'il faut transformer, sa mentalité, et cela réellement, efficacement, en tablant sur des valeurs neuves, sur une liberté retrouvée pour tous, ce qui implique une transformation radicale de notre société de "consommation". Il ne sert à peu près de rien, alors, de changer les seuls individus : c'est aussi l'homme dans ses dimensions économiques, sociales et politiques et les fins sous-jacentes, qu'il faut transformer. L'homme dépend en grande partie des institutions qu'il s'est créées; elles le définissent et l'expriment. Vouloir changer l'homme sans la société, c'est nier l'unité même de la personne humaine, sa complexité, sa vérité.

A cet égard, les manifestations étudiantes pour la paix au Vietnam, nous resituent dans le vrai contexte de la contestation actuelle aux visées apparemment plus locales. Ce fut même la cause directe des agitations étudiantes, en Allemagne, par exemple. La jeunesse de tous les pays comprend peu à peu que le génocide de petites nations comme le Vietnam, le Biafra, est l'expression immédiate d'une crise interne de leur propre pays et de la société mondiale tout entière. L'échec international, même camouflé par l'agir diplomatique de l'ONU, exprime déjà l'échec national et celui de l'homme lui-même.

Devant une menace de mort, il n'est plus de "patience" qui tienne. La menace d'une guerre totale demeure réelle dans une situation internationale qui va se dégradant. Quand on ne trouve plus que la violence pour réprimer les volontés nationales, quand cette violence interdit le cri de la liberté efficace dans nos propres pays devenus plus ou moins états policiers, nous sommes acculés à un échec de l'Esprit et de l'humanité, révélateur d'une mort qui fait son chemin.

Plus profondément encore, quand l'homme est réduit de plus en plus à un rôle fonctionnel du système économique, quand il est esclave de la misère physique ou morale, il est déjà confronté à la mort. L'homme qui a perdu la signification agissante de sa vie est déjà mort.

La contestation actuelle représente cet effort violent, animé tout de même d'une confiance radicale, pour changer l'homme, pour puiser en lui des forces nouvelles, capables de relever le défi de l'histoire.

L'homme passe l'homme

Cet optimisme tragique de la jeunesse contestataire se fonde sur une expérience vécue de l'Absolu, une redécouverte du Sens. Rien ne saurait réduire l'homme, et nous puisons au coeur de notre conscience une force inépuisable qui se refuse à l'échec, même et surtout devant la mort. On ne nomme pas, le plus souvent, un tel Absolu, mais on en ressent l'exigence de dépassement. Cette valeur impénétrable et jaillissante de l'homme libre et conscient, cette certitude vécue d'un Horizon de l'action historique, interdisent toute démission facile. Il n'est de solution aux contradictions de la société actuelle que dans un Faire plus radical, un Devenir plus conscient et plus libre pour tous. L'homme aspire à dépasser l'homme au nom d'une exigence insatiable de plus-être inscrite dans l'esprit humain, et source d'un agir sans limite. Faire violence à un état de violence, contester un "désordre établi", c'est rendre compte d'une volonté de dépassement, d'un vouloir-vivre radical, d'une confiance inconditionnée dans la capacité créatrice de l'homme. S'il est vrai qu'on a toujours rêvé d'une société nouvelle, c'est là une invitation à la faire, à la construire. Le rejet de

cette "utopie" créatrice est aussi la négation de l'homme lui-même et de son sens.

Comment concilier cette grandeur dynamisante de toute vie humaine et la relativité de toute structure et de tout système social ou politique? L'homme n'est-il pas réduit à vivre dans le relatif et n'est-il pas lui-même limité et relatif? Cette relativité nous apparaît au contraire la condition même du dépassement, nous permettant de remettre en question le faux absolu de certaines réalités sociales. C'est au contraire l'expérience fondamentale, vécue, d'un sens à la vie, l'exigence de l'Absolu même, qui fonde une véritable révolution, une révolution permanente par laquelle l'homme peut affronter positivement les problèmes actuels. L'homme vise un Absolu non atteint, autre que lui et pourtant profondément lui-même; un Absolu au nom duquel toute institution ou réalisation historique est relative. Rien ne mesure parfaitement l'Absolu et l'homme fondé sur cet absolu. Il n'y a pas de solution définitive : il ne peut y avoir que des solutions partielles, réponses incomplètes aux aspirations de l'homme confronté avec lui-même et avec son monde. L'homme est donc fidèle à lui-même quand il transforme les structures et les institutions pour répondre à un devenir jamais arrêté, selon les exigences, croissant au rythme de l'esprit lui-même.

III - Perspectives actuelles et futures de la révolution étudiante au Québec

Le mouvement de contestation, tel qu'interprété plus haut, est plus qu'une critique d'un système socio-économique donné. C'est d'abord une révolution culturelle affectant l'image même de l'homme qu'offre notre société actuelle, cette image de la rationalisation dominatrice et infaillible, du bien-être envahisseur, de l'irrationnel justifié. Cette révolution est axée de fait sur une utopie généreuse et humaniste visant à unifier l'homme, à créer un monde où ce dernier puisse être vraiment lui-même avec tous.

Le credo fondamental de ce mouvement est qu'une transformation d'avenir ne viendra pas de la seule technologie laissée à elle-même, ni même d'une organisation économico-sociale plus efficace et plus rationnelle; elle devra tabler sur un nouveau style de vie tant individuel que collectif, coïncidant avec une refonte du système social désormais engagé dans une série indéfinie de mutations.

Le mouvement étudiant au Québec

Le temps de l'école est aujourd'hui le temps privilégié pour remettre en question, inventer, créer, influençant ainsi le cycle de l'agir social qui est appelé à s'y fonder de plus en plus.

Nous pouvons ici émettre quelques propositions sur un avenir toujours possible de la force révolutionnaire étudiante.

1 – L'importance des minorités agissantes demeure centrale. Le leadership est encore une loi du dynamisme collectif. L'expérience des années récentes nous avertit cependant que tout mouvement durable et profond s'appuie finalement sur l'ensemble.

2 – La culture générale, au sens d'une idéologie nécessaire, renouvelée, éclairée, donnant sens et direction à la vie tant individuelle que collective, demeure la tâche primordiale de l'éducation, surtout universitaire.

3 – La spécialisation, à cet égard, doit se greffer de façon effective sur l'interdisciplinarité. L'imagination créatrice, l'"inventivité", l'exploitation maximale des ressources techniques et organisationnelles devraient être l'orientation même de l'enseignement par une réduction équivalente de l'information magistrale. Qu'on songe particulièrement à appliquer ces ressources à l'organisation de la communauté étudiante elle-même où professeurs et administrateurs collaborent dans une attention constante au monde actuel.

4 – La politisation de l'étudiant et la formation d'une conscience sociale correspondante doivent se concrétiser par un décloisonnement du monde étudiant, son ouverture sur la vie sociale par des méthodes de participation, une définition sociale de l'université et du collège au service de la population. L'information, la pensée critique, l'action du Savoir, sont des droits de tous, non réservés au futur professionnel.

5 – Les institutions d'éducation doivent conserver un recul suffisant, une liberté réelle, devant les organismes politiques et économiques. L'éducation doit fonder toute spécialisation et toute compétence sur une fonction critique, axée sur la recherche et la pensée prospective, particulièrement à l'université.

7 - Rapport du travail fait en atelier

D'entrée de jeu, l'atelier groupé autour du thème VIII entreprend sa tâche à la suite d'une communication préparée par un des participants.

Celui-ci soulève la question de l'importance de la révolution; pour nous résumer sa position, l'auteur esquisse une perspective à trois volets — la violence, les valeurs, la jeunesse — envisagés dans leur ensemble comme une expression typique de l'énergie mobilisée par l'activité révolutionnaire pour atteindre ses fins.

La richesse du thème à débattre, tout comme l'ampleur soudain démesurée des problèmes traités, suscitent quelques difficultés et contribuent à une certaine lenteur initiale de la discussion.

Celle-ci, dans sa première partie, tente de situer et d'éclairer la problématique à la seule lumière des positions soutenues par chacun des interlocuteurs.

Amorce du problème

En quoi consiste l'importance de la révolution? Il semble qu'on pourrait la considérer selon trois points de vue : selon que, en vue de 1985, l'on désire établir :

a) Quelle sera l'importance de la VIOLENCE dans la révolution;

b) Quelle sera l'importance des VALEURS impliquées dans la révolution;

c) Quelle sera l'importance de la JEUNESSE comme stimulant de l'activité révolutionnaire.

De plus, la minorité agissante qui, au sens large, organise la révolution, peut être envisagée selon deux optiques extrêmement différentes qui peuvent changer nos intentions et nos interprétations.

On peut considérer les organisateurs comme étant, au niveau de la VIOLENCE, des fauteurs de troubles publics, sans préjuger de la valeur ou de la non-valeur des dits troubles. Au plan des VALEURS, les organisateurs sont susceptibles de faire de la propagande sans aucune objectivité puisqu'aussi bien on ne demande pas aux étudiants de s'informer mais qu'on leur dit : "Voici : ça se passe de telle façon et il faut se révolter parce que ça va mal"; on fait intervenir une affectivité adolescente, au sens péjoratif de l'expression. Au troisième plan, celui de la jeunesse révolutionnaire considérée comme stimulant de l'activité révolutionnaire, il est évident que certains organisateurs jouent le rôle de virus "hystérogènes"; on sait que la psychologie des foules diffère de la psychologie individuelle et que, par exemple, les valeurs que l'on propose à une foule sont tout autrement perçues par elle que par l'individu isolé. De même, l'information donnée en bloc avec toute espèce de pancartes et de slogans est extrêmement différente selon que l'on prend le point de vue objectif de ce qui est communiqué ou celui de l'information reçue par le sujet : telle information pourrait être transmise à l'individu de manière plus neutre lorsque le médium n'intervient pas comme stimulant affectif, mais uniquement comme émetteur désincarné susceptible de communiquer toute information possible. Pour résumer, un fait paraît certain : les organisateurs se comportent comme des fauteurs de troubles publics, des techniciens habiles de la propagande (basée sur l'affectivité et donc inobjective) et des propagateurs de virus "hystérogènes".

Par ailleurs, on tient habituellement, pour la juger, à considérer l'activité révolutionnaire en elle-même seulement, et à l'envisager d'un point de vue exclusivement intellectuel. Or, il paraît parfois que ceux qui sont au pouvoir et, d'autre part, ceux qui participent à la révolution, s'acharnent les uns comme les autres à sauvegarder les mêmes valeurs en jeu. Ainsi à Montréal, la loi anti-manifestations voulait garantir précisément les mêmes valeurs que celles que prônait la juste manifestation à savoir : le respect du bien commun. Si les manifestants disaient : "On a le droit de s'exprimer", les dirigeants répliquaient : "Vous avez le droit de vous exprimer à condition de ne pas porter atteinte au bien commun", alors qu'on voulait précisément montrer ce que souhaitait l'ensemble de la population; paradoxe extraordinaire! Tandis que si chacun prend position, si chacun décide de s'informer par soi-même et non pas, monté en chaire, d'haranguer des foules en procédant comme dans l'Allemagne de 1939, alors, la valeur des choix posés par les étudiants serait incomparable.

C'est qu'il s'agit d'abord de se donner et de s'assurer une base solide. A ce propos, une demoiselle disait : "Les étudiants, eux, ne sont pas réellement préparés à une authentique action révolutionnaire; on ne sait pas plus qu'on

ne se demande ce qu'est la révolution, mais on veut révolutionner." Or qu'est-ce que révolutionner? Est-ce manifester? Crier parce qu'on ne dispose pas de médium qui soit assez puissant pour accélérer les décisions ou engager des activités concrètes? Il me semble que c'est là-dessus qu'il conviendrait d'insister davantage. Qu'est-ce que cela signifie pour des gens qui, actuellement, sont qualifiés de révolutionnaires, mais qui, de fait, sont plutôt négateurs? Je ne nie pas que la révolution puisse devenir une nécessité devant des faits accomplis, devant un système établi; je ne m'oppose pas à ce que l'on conteste ou nie, mais cette négation doit toujours reposer sur une affirmation fondamentale de valeurs. C'est déjà dire que la révolution est moins un phénomène objectif qu'une réalité nécessaire. Mais en quoi consiste cette nécessité? Evidemment, on peut constater le fait du changement; mais constater n'est pas encore orienter, comme le veulent les révolutionnaires. Il ne suffit donc pas d'affirmer que la révolution prend tel ou tel sens, il s'agit de prendre position soi-même et de répondre à la question : "Si l'on veut qu'elle prenne telle direction, que faut-il faire?" Alors cessons de laisser les foules insatisfaites manifester vainement et sans aucune orientation; retenons que l'attitude révolutionnaire est, au fond, très valable et défendable; mais surtout, prenons garde qu'elle ne repose fondamentalement sur certaines attitudes affectives de frustration qui font que le sentiment y est à ce point présent que l'on ne ressent plus le besoin d'appuyer des revendications sur des études neutres et impartiales, — exemple la bibliothèque comme source objective d'information —.

– Tu prétends qu'il faudrait avoir d'abord une réaction adulte; ne pourrais-tu pas dire la même chose à un adolescent qui subit des contraintes et qui a accepté longtemps la pression de ses parents? Lui demanderais-tu d'analyser sa situation pendant trois ou quatre ans afin de mieux se connaître, pour qu'à la fin, il demande à ses parents de changer d'attitude? Par ailleurs, quand un peuple est demeuré très longtemps dans l'inertie, on ne peut lui demander soudain de réfléchir, d'apprendre, de fonder. De plus, ta proposition de "bibliothèque neutre" est difficilement admissible : si je vais quérir quelques informations dans la rue, ce n'est pas là une attitude neutre, mais si je traduis cette même information sur papier et que je la confie à une bibliothèque, est-ce que tout change alors? En réalité, il apparaît que l'information n'est jamais parfaite.

– L'information n'est qu'une première étape en vue de la transformation; il faut d'abord prendre information sur ce que l'on veut transformer. Ensuite il convient d'agir. Il ne s'agit pas de prétendre que la violence soit inutile, voire mauvaise en soi, mais qu'elle doit intervenir (entrer en scène) toutes informations prises, et seulement à ce moment. Il est important de savoir d'abord ce que l'on désire éliminer, d'avoir étudié la situation objectivement, de s'être groupé, avant de disqualifier tel système au nom de telle valeur. Alors, ces précautions prises, on peut engager le combat.

– Donc, l'adolescent, estimant qu'il y a matière à contestation, devrait s'astreindre à étudier une situation à laquelle, au fond, il n'avait jamais prêté attention, à en sonder toutes les implications, à s'informer le plus complètement possible, et enfin contester. Pour ma part, je ne vois pas les choses ainsi : il faut d'abord qu'il ait une réaction; ensuite, tenter de comprendre l'événement.

– D'accord, si l'on considère comme étant une réaction le temps d'arrêt que suppose l'étude de la situation, étude stimulée par une insatisfaction au niveau idéologique, affectif, familial, ce qui impliquerait un éveil de la conscience.

– En fait, la violence ne se situerait pas seulement du côté des minorités agissantes; elle peut aussi être érigée en pouvoir établi. Sous cette forme, elle a évidemment la "justice" pour elle, mais elle n'en perd pas pour autant son caractère de violence; elle est même bien plus puissante que celle qu'exercent les minorités agissantes.

– Peut-on mettre au même niveau la violence du système établi et celle des minorités agissantes?

– Les politiciens possèdent leurs medias par la voie desquels ils contestent.

– Peut-être en avons-nous également sans que nous puissions en disposer correctement car nous avons de la peine à envisager ces moyens multiples dans l'indispensable complémentarité de leur utilisation; ils n'en demeurent pas moins, chacun, incomplets par eux-mêmes en tant qu'ils impliquent une optique de reconstruction, possible seulement par leur convergence. Si l'on souhaite que le pouvoir à venir soit moins oppressif, il n'en devra pas moins organiser l'existence, mais sans doute d'une façon plus souple, c'est-à-dire moins directive quant au contenu.

De fait, les étudiants veulent de plus en plus "élire", choisir le contenu, la formation personnelle qu'ils veulent acquérir, et non pas celle qu'on veut leur imposer. Ils ont quand même besoin d'une organisation, mais d'une organisation qui n'impose pas d'idéologie. L'étudiant devra lui-même trouver l'idéologie qu'il insérera à l'intérieur de l'organisation. Ainsi, on peut soit instituer un système de dialogue où celui qui parle a raison, soit un système où tous les gens sont considérés sur un pied d'égalité; cette dernière tendance est très intense chez les étudiants. Ceci me semble impliquer, peut-être, de la violence, de même, en somme, qu'un ensemble de considérations objectives quant aux faits : "En quoi l'organisation est-elle oppressive?" etc...

– En soi, la violence n'est pas une fin, elle ne bâtit pas. Si tous pouvaient prendre conscience de la violence imposée par le système en place, il n'y aurait plus de problème. Ils le rejetteraient. Mais, pour beaucoup, il n'y a aucune violence, aussitôt que s'exprime "l'ordre établi". C'est ici, je pense, que la violence des minorités peut avoir son importance : montrer aux gens ce qu'il y aurait à changer. Mais aussi longtemps que la majorité des gens ne s'apercevront même pas que le système en place est une violence en soi, il faut qu'il y ait autre chose à côté. Quant à moi, je ne pense pas d'abord "reconstruction", je pense d'abord à prendre et à faire prendre conscience.

– Essayer de convaincre les gens que le système est oppressif s'ils ne le sentent pas, c'est de la propagande. Pour qu'ils le sentent, il faudrait leur demander d'essayer d'être vraiment eux-mêmes, uniques. Ils verraient alors de quelle manière on tente de les assimiler. Il me semble que voilà la première phase.

– Que signifie "être unique"? Si, pour moi, la mode me fâche, j'y suis quand même englué(e). Est-ce essayer d'être unique que de mettre un chapeau jaune alors que les autres le portent rouge? "Essayer d'être unique", cela n'a pas grand sens pour moi.

– Pour moi, essayer d'être unique, c'est tenter d'avoir une personnalité. Il ne serait pas très intéressant que les autres soient identiques à moi. Il faut prendre conscience de ce qu'on peut être, être capable de se détacher des déterminismes qui nous entourent. La publicité me conditionne à tel point que si je me dis : "J'essaie d'être moi-même", je suis encore lié(e) par cette publicité même si je n'en suis pas conscient(e). Lorsqu'on prend conscience d'un déterminisme, alors on peut y réagir. Ainsi, je ne puis "être moi-même" et, ensuite seulement, changer le système : les deux entreprises sont solidaires.

– Ceci semble nier complètement le rôle de l'affectivité dans la révolution. A mon avis, l'affectivité demeure un élément de toute révolution, comme de tout engagement humain, de toute tentative de personnalisation. C'est une réalité aussi importante que le rôle de l'affectivité, comme force révolutionnaire. Il me semble en effet que l'affectivité provoque l'engagement et se retrouve jusque dans la discussion actuelle où, à force de vouloir être "neutre", on déclenche une réaction presque exclusivement affective.

– Il me semble important que ceux qui se disent révolutionnaires et qui le sont vraiment — et il y en a, je crois —, considèrent qu'il y a une mentalité à changer, mentalité qui s'incarne à travers des structures. Le problème se pose en ces termes : qu'est la structure sociale dans son rapport avec la mentalité? A partir du moment où les structures sont créées, elles influencent énormément la mentalité, elles la stabilisent; de la sorte, aussi longtemps que les structures sociales, politiques ou autres seront stables à l'intérieur d'une société, il sera beaucoup plus difficile pour un groupe révolutionnaire de vouloir changer la mentalité déjà incarnée. Ceci peut conduire les révolutionnaires à vouloir détruire des structures AVANT de réformer une mentalité. Or, la transformation d'une mentalité est extrêmement longue et très difficile à opérer tant que les structures anciennes demeurent. Je ferai ici le lien avec l'affectivité. D'abord les moyens susceptibles de renverser les structures sont ceux qui ne sont pas acceptés dans ces structures, qui n'en font pas partie.

– Ensuite, avant d'avoir des idées, ou plutôt en même temps qu'on nourrit des projets pour changer une mentalité, on se définit par une affectivité, on a des bras, on dispose de la parole : on s'en sert. Tout cela ne peut être dissocié dans un mouvement révolutionnaire.

– Je ne voudrais pas nier le rôle de l'affectivité, ni la proportion d'imprévisibilité dans toute action visant à une transformation. Mais si l'affectivité est déterminante, elle peut produire une sorte d'agitation sans but, qui peut être très efficace pour faire prendre conscience aux autres de notre présence et de nos droits, mais qui, finalement, a besoin d'être complétée par certaines élaborations à propos de ce qu'on souhaite vraiment réaliser. Il est assez facile

de se révolter contre ce qu'on ne veut pas. Se révolter pour obtenir ce qu'on veut implique qu'on se soit demandé nettement quelle substitution sensée pourrait être opérée dans le concret. Cela suppose déjà une compréhension certaine de la situation actuelle. Et de fait, nous agissons bien à partir du système présent, et c'est obligatoirement lui qui nous servira de tremplin pour créer — par la contestation ou la révolte — et pour mettre en chantier l'organisation d'un pouvoir futur, qui soit efficace sans être oppressif.

A ces moments du débat, il apparaît que l'expression collective a bouclé le parcours des points de vue en présence. En effet, d'une part la suppression des relations de dépendance pose aussitôt le problème des rapports de priorité, — logique et chronologique —, entre l'action et la réflexion; d'autre part, s'il est vrai que toute structure institutionnelle véhicule une idéologie implicite, c'est que le système, pris en général dans le jeu de son mécanisme, garantit, au fond, l'exercice d'une violence autre, diffuse et insidieuse mais très efficace, et qui, pour être contrée, appelle expressément à l'oeuvre un modèle d'action révolutionnaire visant moins un résultat immédiat donné qu'une prise de conscience globale et un retour à l'autonomie, à la personnalisation de l'individu aliéné. L'affectivité peut alors devenir légitimement l'agent fondamental de transformation, voire de mutation; l'agent le plus agressif, aussi, puisque la mentalité visée s'inscrit toujours dans un cadre institutionnel contraignant; l'agent le plus dangereux, enfin, si la mobilisation des forces vives n'est pas orientée avec précaution par les ressources d'une analyse compréhensive et réflexive de la situation vécue.

Ce premier mouvement de clôture n'a pas échappé à la perception de l'animateur; celui-ci juge alors opportun d'attirer l'attention de tous sur un point de procédure en précisant que "...plusieurs des participants ont refusé de traiter la question dans l'optique de 1985." Ce faisant, il met implicitement en lumière la difficulté qu'éprouve tout esprit de formation classique à adopter la démarche prospective et il rappelle indirectement le projet méthodologique qui sous-tend le Carrefour. Au demeurant, cette intervention paraît avoir eu pour effet d'engager la suite des débats sur les voies plus conceptuelles de la définition et de la formulation adéquate des problèmes posés; de plus, le développement de l'aspect notionnel conduit sensiblement le groupe à poser la question du langage et à tracer, chemin faisant, un nouveau profit du phénomène d'institutionnalisation.

— La démarche prospective demeure difficile à mettre en oeuvre, mais j'y consens dans la mesure où elle est susceptible d'orienter mon action présente. En ce sens, l'analyse du présent et la perception du futur se complètent.

— La méthode consisterait à tenter de dépister des signes dans le présent (1970) pour en inférer une image de l'avenir possible qui nous permettrait de dégager, à coup sûr, des modes d'actions particuliers. D'autre part, on tient toujours pour évidentes des considérations sur le "pouvoir révolutionnaire étudiant" sans jamais remettre en question le sens des mots. La confusion et le désordre idéologique naissent ainsi d'identifications trop hâtives et d'une inconséquence dans l'ordre des problèmes à traiter.

— Bien des responsables, étudiants ou chefs syndicaux . . . , se sont donné comme objectif le respect de l'homme dans la société. Mais quels sont les critères de ce respect? Un profond désaccord surgit ici à la suite de divergences dans la perception de l'homme lui-même, malgré notre sincérité à vouloir unanimement le bonheur du Québécois.

— Pour ma part, je doute que les prévisions pour 1985 soient réellement fondées, car nous avons toujours pris pour acquis ce qui est partout remis en question. Cela signifie que nos instruments de discussion étant "sursédimentés", il faudrait peut-être "déconstruire" nos concepts. La maîtrise réelle des forces en présence n'est possible que si, au départ, il y a entente pour repérer et identifier des schèmes moteurs. On sait depuis Marcuse que tout système engendre sa contradiction; donc, dans un premier temps, si le système sémiologique — constitutif de nos représentations —, détermine une lecture univoque des événements par la suppression implicite des "différences", cette réduction entraîne un perpétuel retour du même qui récupère à son profit le règne de l'Autre, de la conscience originale et révolutionnaire. Ceci se produit par exemple lorsqu'on caractérise les effets d'une manifestation particulière au moyen de vocabulaire de la violence en général. C'est aussi ce que révèle plus théoriquement une analyse — significative —, de la surdétermination des lieux communs du langage en autant qu'il structure nos formes de pensée et, par conséquent, notre mode de vie tout entier. Aussi longtemps que la révolution se maintiendra dans ce champ du discours, elle demeurera inopérante, c'est-à-dire

susceptible d'être à chaque instant récupérée par le pouvoir en place.

Un autre exemple est révélateur. L'Université de Montréal a entrepris, en profondeur, une analyse du langage de nos "disques-jockeys" et "quizz-men" professionnels pour y découvrir à peu près intactes, — symptôme de stratification —, les structures politiques, économiques et psychologiques transposées dans les structures du langage. En conclusion, pour résoudre notre problème, ne suffirait-il pas d'interroger notre langage afin d'y découvrir les déterminations implicites de nos actions. Ainsi, déconstruire le concept "homme" tel que l'utilise Michel Chartrand ou Rémi Paul, c'est y repérer tous les "accidents" qui constituent prédicativement ce concept pour l'un ou pour l'autre, en sorte que l'un et l'autre ne parlent pas le même langage bien qu'ils se servent des mêmes mots. En ce sens, la problématisation d'un concept, c'est la mise en relation de ce concept avec les données que la déconstruction a fini par révéler. Ces données ainsi traitées devraient favoriser, idéalement, la constitution, par delà les divergences idéologiques, d'un lieu commun d'entente provisoire dans toutes les discussions. Ces considérations pourraient s'appliquer également à notre présent propos.

Ces quelques brefs échanges sur la critique du langage ont permis au groupe de prendre mieux conscience du malaise qu'il éprouve devant la complexité du sujet. De plus, par un effet de choc en retour, l'entreprise de mise en question du langage aboutit à mettre son propre langage en cause, si bien que le dynamisme de l'atelier se voit quelque peu paralysé. Alors, après avoir mis en oeuvre une technique de dégel consistant à faire ramasser par le groupe quelques-uns des pôles de la discussion et de la préoccupation commune, l'animateur obtient l'énumération suivante :

a) En 1985, les minorités agissantes seront toujours présentes et deviendront des groupes de pression de plus en plus reconnus. Mais "reconnu" ne signifie pas obligatoirement "approuvé" ou "toléré".

b) La pratique étudiante actuelle est peut-être une contestation de la démocratie représentative en place. Mais, dans quelle mesure exactement?

c) Les minorités étudiantes agissantes sont actuellement dans un état avancé d'inorganisation.

d) Il faut approfondir le rôle joué par le système d'éducation en rapport avec les minorités étudiantes agissantes.

e) L'étude de l'avenir nous oblige, dès à présent, à nous pencher sur le phénomène de l'accélération dans sa relation aux problèmes de la jeunesse.

f) Si l'on veut que les systèmes soient construits en fonction des hommes, il nous faudra faire prévaloir les valeurs fondamentales en les opposant à l'importance croissante de l'efficacité.

g) Les genres de minorité et de majorité n'ont de sens qu'en fonction d'une force à cohésion toujours aléatoire, mais qui, dans le meilleur des cas, accroît la prise de conscience collective.

— La classe étudiante est-elle comparable à une classe du type de celles que l'échelle sociale compte habituellement? Ou faut-il la considérer comme un groupe de pression, un "ensemble non-nommé agissant"? Existe-t-il une somme de caractères strictement sociaux et qui définissent la classe étudiante comme telle?

— La caractéristique propre de l'étudiant est celle de "travailleur intellectuel", même s'il doit accomplir un autre travail marginal pour répondre à ses besoins vitaux. En ce sens je crois qu'il s'agit d'une classe particulière.

— Mais pour caractériser une classe, ne faut-il pas identifier ses origines, — prolétaire, bourgeoise, etc . . . ?

— Pour ma part, je me débarasserais au plus tôt du terme de "classe sociale". Principalement parce qu'il est devenu assez difficile, sociologiquement et en toute rigueur, de préciser les critères qui nous permettront de savoir si nous sommes ou non en présence d'une "classe"; sans doute parce qu'au Québec — comme ailleurs — le mélange social qui s'opère a rendu très difficile la perception concrète d'une classe déterminée, au sens où le début du XXe siècle utilisait ce concept. Ainsi j'adopterais plus volontiers l'expression "groupe social".

— A mon avis, en 1985, l'ensemble des étudiants se maintiendra sous la forme d'un groupe qui aura pour tâche principale de fréquenter une institution scolaire afin d'y accomplir un travail intellectuel. Mais il se pourrait fort bien que d'ici 1985, ce groupe soit mêlé davantage à l'ensemble des forces sociales; peut-être alors n'existera-t-il plus de groupe étudiant spécifique, mais, plus généralement, un groupe de personnes qui seraient étudiants aus-

si bien qu'ouvriers. Peut-être aussi reconnaîtra-t-on davantage la réalité et la plus grande force du groupe étudiant?

– Mais, au fond, quel intérêt avons-nous à nous demander ce que sera l'étudiant en 1985?

– J'ai l'impression que personne n'est intéressé à discuter le problème.

– Selon moi, il est important de s'entendre pour savoir s'il existe un tel groupe spécifique, ensuite d'examiner s'il se caractérise par une conscience générale, enfin d'évaluer dans quelle mesure la priorité est accordée à l'intérêt collectif.

– Je trouve tout cela très abstrait. Au fond, il y a très peu d'éléments sur lesquels nous puissions nous baser pour aboutir à une discussion plus valable.

– Pour faire retour au concret nous pourrions nous référer à un document du dossier. Nous n'avons pas, semble-t-il, tenu suffisamment compte des résultats de l'examen des groupes de pression minoritaires.

– Et si nous renversions la question initiale en nous demandant : y a-t-il une conscience qui, finalement, constitue un groupe?

– A mon avis, il existe dans notre province un facteur axial de cohésion, un but, une grande réalisation commune : le Québec. Le Québec n'a pas encore son identité. Peut-être est-il en voie de la réaliser?

– Mais étant donné que les efforts sont éparpillés, n'est-il pas important de décider ce qui doit être construit ou reconstruit? Que veut-on changer au juste?

– Bien des mouvements surgissent à la suite de difficultés inhérentes à un domaine restreint. Le "Mouvement pour la libération du Taxi" est issu des problèmes vécus par les taxis et non de ceux du L.I.S., — problèmes scolaires —, ni ceux du N.S.P., — restructuration des énergies étudiantes —.

– Mais ces problèmes locaux, apparemment étrangers les uns aux autres, naîtraient-ils d'une source commune? Le système gouvernemental en général par exemple?

– Tout justement! Les problèmes du Taxi cachent un favoritisme dans l'obtention de contrats. C'est aussi la question de la non-participation des individus qui n'ont pas le pouvoir de se prononcer dans une situation qui les concerne car toutes les décisions se prennent ailleurs.

– Mais ce problème d'autorité ne renvoie-t-il pas à la structure de notre régime politique et gouvernemental?

– Il est vrai que tout est politisé de nos jours. Mais ne faut-il pas distinguer les problèmes à court terme des objectifs à long terme?

– Au fond, le dénominateur commun n'est-il pas notre sentiment d'impuissance en face d'un système que l'on ne peut ébranler et qui nous brime?

– Mais alors quelle perception générale du système avons-nous? Est-ce celle de la concurrence capitaliste, celle de la liberté d'entreprise par ailleurs traduite en lutte des classes, celle de la non-participation par suite du manque de moyens? Serait-ce la conscience générale qu'un système politique est périmé?

– Ajoutons à cela le goût de la recherche et le désir d'un destin plus collectivement assuré, et nous posséderons sans doute là les premiers éléments nous permettant d'identifier la conscience étudiante.

– Cela signifierait que si aujourd'hui toute la société a pris connaissance des problèmes fondamentaux, seule la minorité intellectuelle est susceptible d'exprimer le malaise collectif.

– Il est évident que les deux phénomènes : société québécoise et étudiants, sont liés, même s'ils demeurent au niveau théorique. Précisément nous sommes réunis pour comprendre, et aucune compréhension ne se passe de théorie.

– Alors la conscience collective étudiante est identifiable aussi par le type de lecture qu'elle donne de la réalité. En ce cas, les conflits d'idéologie au sein des minorités proviendraient d'une incompatibilité de grilles de décodage.

– Selon le contenu dont on leste la conscience collective des étudiants, je remarque que l'on dit volontiers que tous sont prêts à recourir à la violence comme seul moyen opératoire convenable. Quelle conclusion hâtive! Ne confondons-nous pas la masse étudiante et les minorités agissantes? La conscience de la masse étudiante est bien loin d'être homogène.

VIII

Peut-il exister un front commun des étudiants et des travailleurs?

René Parenteau, Jacques Archambault et Serge Wagner s'accordent à souligner le caractère relatif de l'hypothèse du front commun.

Parce que ce front doit être envisagé seulement comme le lien d'une convergence précaire d'intérêts, son sens concret, dans sa totalité, demeure suspendu tantôt à l'exigence très précise d'une revendication commune, tantôt à l'expression plus vague d'un malaise collectif issu des mouvements divers qui animent notre société.

René Parenteau attire spécialement notre attention sur les incompatibilités susceptibles de miner la cohésion des forces constituantes. D'une part, le jeu des mécanismes institutionnels, parce qu'il diminue le potentiel de l'énergie révolutionnaire, encourage le conservatisme social et favorise les phénomènes d'intégration, aboutit à constituer une classe complice de travailleurs satisfaits et fatigués, les "Vieux", soucieux seulement de remanier localement les valeurs traditionnelles par les moyens habituels. La vraie révolution, par contre, est celle des étudiants, les "Jeunes", qui se définissent comme marginaux par suite d'un phénomène de réaction contre la structure familiale aliénante. De fait, pour avoir situé leurs objectifs au sein de la société post-industrielle, ils s'occupent à provoquer, par la libération individuelle puis collective, la rupture radicale avec les valeurs admises et, en quête de justice, s'attaquent aux fondements même de l'organisation sociale totalitaire.

Jacques Archambault observe particulièrement que le manque d'instruction joint au sentiment d'entretenir l'étudiant confirme le travailleur dans l'impression diffuse qu'il est exploité par un univers technocratique qu'il soutient cependant par son labeur mais dont il se voit exclu au niveau de la prise des décisions.

Pour Serge Wagner enfin, l'évolution des conditions de travail et l'accroissement des exigences technologiques de notre société opéreront une réelle mutation du rôle du travailleur et de l'étudiant. Leur notion même en sera transfigurée.

Rapport du travail fait en atelier. — N.D.L.R.

1 - *L'énergie psychologique et la relation aux valeurs traditionnelles*

par René Parenteau (*).

Les interprètes spontanés des luttes étudiantes ont trop facilement supposé, sur la foi des déclarations de quelques leaders, que ces luttes étaient politiques. Ils ont aussi trop mal et de façon trop absolue conclu que le mouvement ouvrier est un mouvement politique engagé dans la destruction du régime capitaliste et dans la construction d'un Etat prolétarien. A la suite de ces présupposés et de ces schémas idéologiques, ils ont pu amorcer une discussion interminable sur l'éventualité d'un front commun des étudiants et des travailleurs, pour renverser on ne sait quoi avec on ne sait quels moyens.

Avant d'accepter d'emblée la problématique d'un front commun des étudiants et des travailleurs, il faut voir si les circonstances qui lui ont donné son actualité n'ont pas été déformées dans leur signification propre; il faut reconsidérer les possibilités actuelles d'une révolution qui pourrait mobiliser à la fois les travailleurs et les étudiants, compte tenu de leurs aspirations et de leurs exigences propres, compte tenu aussi des moyens qu'ils veulent et qu'ils peuvent utiliser.

Sans reprendre tout le procès des plus récents mouvements étudiants, — cela ne servirait pas le projet principal de cet exposé —, rappelons-nous seulement que ces mouvements ont été facilement et à plusieurs reprises jugés technocratiques (1). Ils ne sont pas allés dans le sens d'une révolution socialiste ou communiste, enfin, les communistes eux-mêmes ne les ont pas reconnus comme tels, et les travailleurs en général sont restés méfiants vis-à-vis d'eux, refusant de s'y engager totalement. Les exemples québécois ne manquent pas : le siège de la maison du pêcheur à Gaspé (été 1969) n'a pas mobilisé les travailleurs ni la population de la péninsule; l'opération Alarme (été 1969), l'opération McGill (printemps 1969) sont restées des gestes extérieurs au monde ouvrier. Il semble bien pourtant que ces gestes démontrèrent un très grand désintéressement de la part des étudiants, une très grande préoccupation sociale. L'occupation des CEGEP et des universités, loin de soulever la sympathie des travailleurs, a même aigri sensiblement la majorité du mouvement ouvrier québécois. La révolte étudiante, au Québec et à travers le monde, est peut-être une véritable révolution, mais certes pas une révolution prolétarienne dans ses sources ni dans son aboutissement. Si nous acceptons cette conclusion et si nous n'acceptons pas l'éventualité d'un front commun sans restriction des étudiants et des travailleurs, c'est que nous sommes partis de deux hypothèses que nous décrirons rapidement et essaierons de démontrer :

— D'une part, nous croyons que le potentiel révolutionnaire du mouvement ouvrier occidental et particulièrement nord-américain est trop diffus et trop las pour suggérer peut-être, pour amorcer, sûrement, le geste révolutionnaire. Les travailleurs peuvent croire à la légitimité de certaines contestations, mais ils n'acceptent pas leur côté absolu et sans-retour.

— D'autre part, nous croyons que les étudiants ont amorcé une véritable révolution, mais qu'ils ont déplacé les moyens et les objectifs révolutionnaires sur un autre front davantage situé dans la société post-industrielle. Nous croyons que, jusqu'à maintenant, ils n'ont pas atteint le niveau de conscience qui leur permette d'inventer les moyens de cette nouvelle révolution parce qu'ils ont mal compris ce qui les y amenait et, peut-être, parce qu'ils n'ont pas poussé assez loin l'utopie, la gratuité et la définition de l'impossible.

LES TRAVAILLEURS

Les sociétés industrielles avancées, — surtout occidentales et nord-américaines —, tendent à perpétuer une contradiction flagrante des sociétés libérales — proprement bourgeoises —, et, par biais, des sociétés féodales. Cette contradiction entre la rareté et l'abondance, — la consommation —, perpétue à son tour un type de l'activité humaine, le travail oppressif. Le travail dans ces sociétés est oppressif parce qu'imposé à l'individu par la nécessité de vivre, — la rareté —; il ne laisse entrevoir aucune li-

(*) PARENTEAU, René, étudiant, Relations Industrielles, Université Laval.
(1) Le jugement le plus sérieux, à notre avis, a été porté en ce sens par Alain Touraine, sociologue français bien connu.

bération prochaine, aucun choix personnel à faire dans l'utilisation de ses fruits. L'individu travaille pour se procurer de l'argent qu'il utilisera pour se procurer des biens de consommation et ces biens, tels que proposés par ces sociétés, sont toujours en quantité et en qualité insuffisante. Le phénomène naturel de rareté se trouve ainsi amplifié jusqu'à devenir le principe de base d'un ordre économique et social. Le travailleur, inscrit dans cette société par son travail même, n'entrevoit pas sa satisfaction totale et l'utilisation de ses capacités à des tâches plus personnelles. Sans décider pourquoi, mené par les vieux mythes de l'égalité et de la prospérité relative, il revendique son intégration, la plus grande possible, à cette société. Ceci faisait dire à Herbert MARCUSE que "le peuple, auparavant le ferment du changement social, s'est élevé, (qu')il est devenu le ferment de cohésion sociale"(1).

La situation oppressive que crée le travail oppressif ne permet pas la discussion des objectifs et des moyens, la redéfinition des valeurs d'une société. Elle permet tout juste la revendication des instruments aptes à accorder à chacun la réalisation individuelle des objectifs. Ces instruments sont le salaire et les bénéfices marginaux, l'ordre et le maintien des institutions, la sauvegarde des avantages acquis.

Ces sociétés et ce type de situation exigent le maintien d'une organisation de type patriarcal et des rapports sociaux de type dominants-dominés (ancienneté, compétence, connaissance, droits acquis, droits du premier occupant, droit des parents, etc.). Ces sociétés invitent à un simulacre démocratique d'une dictature autoritaire. La dictature autoritaire est une tendance humaine générale, ses éléments fondamentaux sont la mystification du processus vital, le déficit actuel d'énergie matérielle et sociale, la peur de la responsabilité de diriger sa propre vie et, par conséquent, le désir ardent d'une sécurité illusoire et d'une autorité passive ou active. Le régime dictatorial autoritaire de toute espèce, par sa morale obsessionnelle et par son attitude obsessionnelle envers le travail, tente de détruire la décence spontanée et l'autorégulation naturelle des forces vitales (2).

Ainsi situé psychologiquement, socialement, économiquement et politiquement, les travailleurs ne sont plus en mesure de susciter le changement social au niveau des objectifs et des institutions. Ils se sont donnés des organisations le plus parfaitement adaptées aux institutions autoritaires démocratiques pour exprimer la soif qu'ils ont de s'intégrer. La présence de ces organisations est un puissant instrument de conservatisme et un allié précieux du système autoritaire. L'histoire du syndicalisme des vingt dernières années est un témoignage poignant de l'enrôlement des travailleurs.

> Le syndicat est devenu à ses propres yeux presque instinct de l'entreprise. Nous assistons aujourd'hui au phénomène des syndicats et des entreprises formant ensemble des groupes de pression. Le syndicat ne peut plus convaincre les ouvriers engagés pour construire des fusées que l'entreprise pour laquelle ils travaillent est son ennemi, quand le syndicat lui-même fait cause commune avec la grosse entreprise pour obtenir des contrats de fusées encore plus importants, pour avoir d'autres commandes d'armement, quand ils se présentent ensemble devant le Congrès et demandent ensemble qu'on construise des fusées à la place des bombes, ou qu'on construise des bombes à la place des fusées, en vertu du contrat qui leur est échu (3).

Personne ne s'étonnera de la combativité des organisations syndicales quand on saura que la lutte se situe au niveau des moyens et non au niveau des fins. Même les sociétés industrielles seront prêtes à tenir compte des revendications syndicales et à accorder la participation quand elles sauront que les syndicats n'ont pas d'autres intérêts que le maintien du système après celui de l'amélioration lente des conditions de vie qu'il engendre. Selon l'idée célèbre de J.-P. SARTRE (comprenant la philosophie marcusienne) : il faut comprendre que toute l'activité syndicale, en tant que située dans l'institution syndicale, — qu'elle soit réformiste, contestataire ou conservatrice —, est finalement récupérée par les réformistes d'une manière positive et ne sert pas une vraie révolution.

Les travailleurs appartiennent à un monde vieux, situé dans des institutions et protégé par elles, un monde qui aurait plus à perdre dans le refus que dans la soumission heureuse à une autorité qui lui est étrangère.

---

(1) MARCUSE, H., **L'Homme unidimensionnel**, Paris, Minuit, 1968, p. 280.
(2) REICH, Wilhem, **La fonction de l'orgasme**, Paris, l'Arche, 1962, p. 18.
(3) **Labor Looks at Labor**: A conversation, Center for the study of democratic institutions, California, 1963.

LES ETUDIANTS

Autant la société de type patriarcal exerce une dictature autoritaire sur les individus, autant la famille de type patriarcal exerce cette dictature sur les enfants. L'étudiant appartenant à une famille et à une société de type patriarcal est donc doublement dominé; il est un jeune prolongé avec tout ce que cela suppose.

Jeune et fils d'abord, l'étudiant est brimé dans l'expression de sa nature propre. Il convient ici de distinguer, dans les termes de REICH, entre ce qui est l'amour naturel entre parents et enfants et ce qui est l'obsession familiale. Cette obsession familiale, c'est la reconnaissance inavouable de l'incapacité des jeunes aussi bien sur le plan social et politique que sexuel et culturel. Le principal témoignage de cette obsession dans la famille autoritaire est la suppression de la sexualité chez l'enfant et l'adolescent. Pendant les années qui séparent la puberté et l'âge auquel les conditions économiques permettent aux jeunes de contracter mariage, ceux-ci, dont les possibilités sexuelles sont supérieures à celles des adultes, ne disposent strictement d'aucun moyen avouable d'expression sexuelle. Cette seule attitude du monde adulte et des adultes de la famille serait suffisante pour démontrer qu'ils nient la vie et son expression naturelle chez les jeunes. Que dire maintenant de la négation de leur vie sociale, culturelle et politique. Il y a dans ces attitudes assez de conditions pour favoriser chez les jeunes l'insécurité, la peur de la responsabilité, la quête d'une mystique, la misère sexuelle, la révolte impuissante, la prise de conscience d'un comportement pathologique et contraire à la nature chez ceux qui les dominent.

Hors de la famille, l'étudiant se retrouve dans des institutions et des structures qui prolongent et accentuent le caractère totalitaire, anti-naturel et oppressif d'une société autoritaire à tous les niveaux. Collectivement, les jeunes prennent conscience de la misère sociale des personnes de leur âge et de la misère humaine de ceux qui les dominent — parents, éducateurs, administrateurs, politiciens, etc —. La première prise de conscience est sensitive, la seconde est sociale.

Pour des raisons aussi inavouables et aussi inexplicables que celles pour lesquelles la société refuse au jeune la libre expression sexuelle, elle lui refuse le droit fondamental de participer à part entière à la définition de la communauté dont il aura bientôt à assumer les charges. Si les jeunes ont la force et l'imagination, ils sont privés du pouvoir et ne peuvent même pas espérer y accéder sans vieillir. Au moment où elle leur refuse l'accès au pouvoir, cette société pratiquant une soi-disant démocratie pour tous, brime et exploite les jeunes. Suffit-il de rappeler, pour fonder un peu cette affirmation, les droits d'ancienneté, l'accès limité aux professions, les droits de la majorité d'âge adulte, le service militaire, le droit des parents, et bien d'autres! Cette situation va en se dégradant; la majorité fixée vers dix-sept ans chez les Romains est passée à vingt-et-un ans chez la plupart des civilisations occidentales.

> Il semble qu'en raison de l'existence de seuils d'âge inférieurs, mais non de seuils supérieurs, l'âge moyen de la société en place s'accroissant continuellement, la porte à considérer comme jeunes des gens qui le sont de moins en moins, parce que plus on est âgé, plus on croit les autres jeunes — ainsi on retarde d'autant le jour où l'on se trouvera vieux — plus on se méfie des changements et des jeunes qui les incarnent, plus enfin on s'accroche aux honneurs et aux biens de ce monde. Or il faut le reconnaître, taxer d'excessive jeunesse ceux avec lesquels on refuse de partager est le plus commode des alibis (1).

Cette attitude fait en sorte que les jeunes sont et deviennent de plus en plus des êtres marginaux, des individus non impliqués, et ce pour une période de plus en plus longue de leur vie. La situation offerte par les civilisations occidentales ne permet même pas à la jeunesse de transformer cet état de chose. Il faut un changement des attitudes sociales et culturelles pour que le développement soit ininterrompu et cohérent; il faut que les éléments vieux soient assez sages pour céder leur place aux éléments jeunes, assez sages pour ne pas les dominer par leur prestige et par leur autorité formelle.

La lutte des jeunes a donc en elle-même un objectif et des moyens qui ne sont pas ceux des autres classes aliénées. Chez les jeunes, le grand objectif est la libération, individuelle d'abord, collective ensuite; le moyen par excellence ne peut être autre que le refus de ce qui est, que la construction de l'utopie, que le passage par l'anarchie. Leurs actions doivent provoquer le changement et non pas l'orchestrer.

---

(1) FERRAND, Jérôme, **La jeunesse, nouveau Tiers-Etat**, Paris, Robert Laffont, 1968, p. 21.

ETUDIANTS ET TRAVAILLEURS, JEUNES ET VIEUX

Compte tenu des différences importantes dans les sources de l'aliénation des étudiants et de celle des travailleurs; compte tenu des différences entre les moyens des étudiants et ceux des travailleurs pour la lutte de libération, compte tenu même des définitions différentes de cette libération, nous croyons qu'il convient grandement de remplacer l'identification des groupes étudiants et travailleurs, par celle des groupes jeunes et vieux. Les travailleurs, composant généralement un groupe âgé, recherchent leur intégration à une société stratifiée, à une société dont ils acceptent les principales valeurs, à une société qu'ils croient pouvoir transformer par les moyens traditionnels. Les étudiants composent un monde jeune, et ils recherchent leur libération contre une société autoritaire dont ils savent l'impuissance des moyens et la fausseté du jeu proposé.

Il n'empêche que, malgré cette différenciation rapide et globale, l'action commune entre étudiants et travailleurs, entre jeunes aliénés et vieux aliénés, peut être possible, à certains moments donnés et sur certaines questions particulières; dans tous les cas, il semble, à court terme, que les actions respectives de ces groupes vont dans le même sens. Les deux groupes apparaissent refuser un état de chose senti quotidiennement comme source d'aliénations, état de chose qui suggère une action revendicative visant à contester le pouvoir de certains groupes dirigeants. A ce titre et en guise d'exemple, la lutte étudiante pour l'amélioration des services pédagogiques est identique en tous points à celle des travailleurs pour l'amélioration des conditions de travail...; la lutte pour la rajuvénation des lois scolaires est identique à la lutte pour la modernisation des lois du travail; la lutte pour la participation des étudiants est la même que celle menée par les travailleurs pour obtenir la cogestion. Toutes ces luttes partielles et circonstanciées ne visent qu'un réaménagement de la situation des groupes et des forces en présence.

L'action commune n'est pas possible quand les sources de l'aliénation sont identifiées au fondement même de l'organisation sociale totalitaire; quand l'aliénation est sentie comme empêchant l'épanouissement total de l'individu; quand les valeurs traditionnelles sont à rejeter; quand le refus devient l'objectif primordial; quand les moyens pour mener cette lutte n'existent pas, qu'il faut les inventer; quand les groupes visés sont tous les dominants, de quelque nature qu'ils soient; quand le refus du pouvoir et de l'ordre est érigé en moyen. Dans ces nouveaux moyens de combat, nous situons le refus de travailler, l'irrespect, l'immoralité, la marginalité érigée en système, la négation de l'autre — de Dieu et du père —, l'irresponsabilité voulue comme telle. Nous retiendrons comme exemples de ces combats la désertion de l'école, la manifestation en elle-même, la liberté sexuelle, l'athéisme, le retrait — hippie, beatnik ou bourgeois —, l'utilisation de la drogue, tout autre geste qui porte une valeur subjective de libération.

Il ne nous effraie pas de penser que la révolte du second ordre rend l'action commune entre étudiants et travailleurs, entre jeunes et vieux, impossible, voire illusoire. Seule la jeunesse à qui on refuse tout, peut tout refuser sans peur de perdre quoi que ce soit, puisqu'elle ne possède rien, sans peur de gaspiller quoi que ce soit, puisque tout lui est promis, sans peur de risquer la vie, puisque celle-ci lui appartient en entier. Gérard SANDOZ écrivait dans la préface aux Ecrits Politiques de Rudi DUTSCHKE.

> Les étudiants se présentent eux-mêmes comme les penseurs et théoriciens de l'utopie, comme les visionnaires de la future libération humaine... Ces étudiants-là, sans aucun doute, ont la conviction profonde de posséder, contrairement aux masses manipulées par l'appareil puissant et oppressif de la société existante, la science et les concepts nécessaires pour analyser d'abord la société compliquée et aux organisations multiples, innombrables, et pour élaborer, ensuite, les méthodes de lutte, pour montrer le chemin à parcourir (1).

Ce chemin à parcourir, nous le décririons comme la libération individuelle et collective maximale. Nous dirions que le développement des sociétés industrielles occidentales permet la libération collective, mais qu'il le fait au détriment de la libération individuelle. Le véritable geste révolutionnaire sera désormais la démarche de libération individuelle. Voilà pourquoi la révolte étudiante anti-technocratique et anarchique est d'abord une révolution des sens.

(1) DUTSCHKE, Rudi, **Ecrits Politiques**, Paris, Christian Bourgeois, 1968, p. 152.

LE SOCIALISME LIBERTAIRE

Si la lutte actuelle des étudiants n'a rien de commun avec celle des travailleurs, elle se situe néanmoins dans le même ensemble. Il nous faut croire possibles pour l'avenir des actions de type différent allant dans le même sens, dans le sens de la construction d'une civilisation socialiste et libertaire.

Cette civilisation sera socialiste parce que la libération collective exigera de plus en plus des structures égalitaires de participation; elle sera libertaire parce que la libération individuelle nécessitera l'intervention de l'instinct naturel dans tous les processus de rationalisation. Dans la définition et la construction de ce socialisme libertaire, la lutte ouvrière et la révolution des sens prennent également place, la première, parce que n'ayant jamais totalement abouti, la seconde, parce que condition préalable à la libération collective et parce que prenant une urgence extrême dans les sociétés technocratiques autoritaires. André Gorz affirmait très justement que la contradiction entre les potentialités libératrices apportées par le développement et l'usage qui en est fait "ne peut éclater que s'il existe une classe qui lutte pour la libération individuelle et collective des hommes dans une société gouvernée par des exigences extra-économiques" (1). Après Gorz, c'est à Rudi Dutschke qu'il appartient d'indiquer l'urgence d'une prise de conscience collective de l'aliénation individuelle :

> Ce qui nous unit aujourd'hui, ce n'est pas une théorie abstraite de l'histoire, mais le dégoût existentiel d'une société qui se complaît en bavardant de liberté et qui opprime de manière subtile et brutale les intérêts et besoins immédiats des individus (2).

Nous sommes ici fort loin du socialisme traditionnel où le rôle de la classe ouvrière était reconnu comme primordial. Pour bien comprendre ce dont il s'agit, il importe de revenir aux sources de l'aliénation créée par les sociétés industrielles. Cette aliénation est essentiellement le produit de l'insatisfaction individuelle, insatisfaction matérielle et non-matérielle. Dans l'insatisfaction non-matérielle, il faut comprendre l'isolement individuel, le conformisme culturel ordonné par la publicité, la dégradation du temps libre, la réduction du langage à une communication conventionnelle et utilitaire, le nivellement culturel, etc. Retenant ces quelques exemples d'insatisfaction, nous pouvons suggérer une démarche probable pour la construction du socialisme libertaire. Le premier temps de cette démarche consiste à exiger un meilleur aménagement de la société tout en sachant que, inéluctablement, les revendications matérielles une fois satisfaites, la combativité est moindre, et en constatant que, de ce fait, il faut prendre du problème de notre société une vue plus ample. Le second temps se présente alors; il nous faut quitter le terrain strictement matériel pour examiner la condition humaine elle-même. Alors, il faut comprendre le socialisme comme le moyen de traduire en termes politiques concrets les conclusions précises auxquelles sont arrivés des hommes, en fonction de leurs exigences morales et matérielles. Il faut, à ce moment, que le socialisme abandonne son déterminisme fondamental. Le troisième temps de la démarche est le suivant : il faut organiser systématiquement la critique synthétique et constructive de la société. Cette démarche consiste à construire un avenir fondé sur la logique de la tradition et sur l'actualité de l'exigence humaine.

Cette démarche en trois temps situe une révolution sociale et politique et une révolution culturelle. La première touche aux structures et aux moyens d'une société, la seconde touche aux valeurs de la société. Dans cette démarche, les travailleurs, conscients des aliénations subies, peuvent proposer une nouvelle formule de partage, mais ils ne pourront jamais exiger une redéfinition des valeurs. Les valeurs sont acceptées par eux une fois pour toutes parce qu'imposées par un système d'institutions qui les font vivre. Par contre, tous les groupes marginaux, tous ceux que le système n'a pas encore intégrés, sont d'éventuels définisseurs. Naturellement, ils sont anarchistes, puisque s'attachant à la définition des valeurs, ils n'entrevoient pas la possibilité d'utiliser des moyens existants pour construire, si ce n'est celui de détruire ce qui est. Voilà où réside leur force extraordinaire, voilà ce qui fait d'eux une source unique de pouvoir révolutionnaire, une force sociale et culturelle. Nous situerions dans ces groupes les jeunes de différentes allégeances pour les raisons que nous avons dégagées dans l'étude de leur situation aliénante. A eux seulement nous pouvons faire confiance pour mener la révolution culturelle qui, quoi qu'en pensent les idéologues, est une vraie révolution.

(1) GORZ, André, **Le Socialisme difficile**, Paris, Seuil, 1964, p. 17.
(2) DUTSCHKE, Rudi, **op. cit.** p. 117.

Elle est riche, elle est folle, géniale comme une révolution. Comme une révolution, elle est une explosion utopique et anarchique, et pourtant bien enracinée dans un lieu et dans un temps. Comme une révolution, elle est une extase de l'histoire. Comme une révolution, elle fait communiquer les individus et les groupes qu'elle transporte dans la fraternité et la générosité. Comme une révolution, elle a porté les individus quelquefois, oui, au plus bas d'eux-mêmes, mais le plus souvent au meilleur (Edgar Morin).

Dans cette prévision de l'action révolutionnaire, l'utilisation des anciens mythes est une attitude réactionnaire puisqu'elle ne suggère pas un dépassement qualitatif de la situation actuelle. L'idée d'un front commun des étudiants et des travailleurs est peut-être rentable à court terme pour expliquer ce qui s'est passé; elle ne l'est sûrement plus quand elle devrait aider à prévoir les actions futures, parce qu'elle n'a pas été aux sources différentes de l'aliénation des étudiants et des travailleurs. Qu'il nous suffise de rappeler que, pour l'avenir, les groupes envisagent des actions, que chacune de ces actions peut avoir une valeur de libération en elle-même. Ce rappel devrait nous inviter à reconnaître ces actions comme distinctes; chacune a des fonctions propres et chacune est essentielle. Les deux groupes que nous avons considérés ont une force en eux-mêmes; ils ne se servent pas réciproquement, ils servent la libération des individus qui les composent, et, partant, la libération collective.

2 - *Pour une stratégie du front commun*

par Jacques Archambault (*).

Ce thème significatif et très important n'est pas inédit pour moi. Depuis déjà longtemps, il m'a été suggéré par une longue pratique de l'action syndicale qui date de 21 ans. Je dois ajouter qu'avant ces 21 ans de vie syndicale, j'ai vécu vingt années de vie étudiante.

Depuis les événements de mai 1968 en France et depuis ceux d'octobre 1969 au Québec, ce thème prend une actualité croissante. Je suis très heureux aujourd'hui de l'avoir choisi dès juillet dernier.

Je rappelle brièvement, dès le départ, un souvenir vécu. Il m'a été donné non seulement de projeter, mais de travailler à la mise en place d'un front commun travailleurs-étudiants dans la région de Québec. Ce projet concret avait germé en septembre 1968, à 40,000 pieds d'altitude (est-ce significatif?), dans un "jet" d'Air Canada en direction de Paris. A cette occasion, j'avais eu comme compagnon de vol le professeur Fernand Dumont, de l'Université Laval, très avantageusement connu. Pendant cette nuit de sept heures, nous avions, ensemble, élaboré un projet de front commun entre les étudiants de l'Université Laval et la CSN de la région de Québec en vue de solutionner le crucial problème du transport en commun dans la région de Québec. Nous nous étions personnellement et fortement convaincus d'y travailler sérieusement.

Après notre descente à Orly, Fernand Dumont est allé donner une communication à un congrès international de sociologie en Suisse; moi, je me suis dirigé vers Luxembourg au congrès de fondation de la Confédération Mondiale du Travail, et la semaine suivante, je participais à la première conférence syndicale mondiale sur les problèmes du Tiers-Monde dans la banlieue de Rome. Au retour, quinze jours plus tard, notre projet dans les airs a abouti à une seule rencontre d'un comité restreint d'étudiants et de professeurs de l'Université Laval et de quelques militants syndicaux. Ce fut tout; le projet a tourné court.

Dans ce même ordre d'idées, qu'on se rappelle ce que je considère comme l'échec ou la faillite véritable d'un front étudiants-travailleurs, lors des événements de mai 1968, en France, et la vacillante, laborieuse et difficile tentative d'un front commun étudiants-travailleurs contre le bill 63. Toute description m'apparaît oiseuse et inutile.

Mais, comme nous le suggère le texte introductif qui nous a été transmis par les organisateurs de ce colloque, trêve de critiques stériles du passé, voire du présent, et engageons-nous résolument, non pas dans des lieux communs, mais plutôt vers ce que j'appellerais l'examen d'une prospective possible d'un éventuel front commun "étudiants-travailleurs".

Sommes-nous en pleine utopie, en pleine euphorie, lorsque nous tentons théoriquement et intellectuellement de lier ces deux mondes?

Toute la question est de savoir si ces deux mondes, qui sont souvent deux solitudes qui s'ignorent, ont un quelconque intérêt à se joindre, intérêt dit de solidarité ou encore intérêt stratégique pour la construction de l'avenir.

Je dis bien : intérêt. On peut souhaiter, d'une façon romantique, une vibrante union mystique étudiants-travailleurs; on peut, en d'autres termes, construire une séduisante vision de l'esprit, mais, en réalité, ce qui importe, c'est de se dégager de tout individualisme pour affronter la réalité concrète.

Intérêt donc, mais intérêt de solidarité ou intérêt stratégique?

Pour examiner cette question, j'utiliserai tout simplement, — peut-être trop simplement —, la méthode analytique, en posant des jalons et en traçant des pistes. J'essaierai de déceler ce qui sépara le monde étudiant du monde des travailleurs et j'examinerai ensuite ce qui les unit.

Ce qui les sépare :

I – LE SAVOIR, c'est-à-dire, comme l'exprime le travailleur, en termes simples et directs : l'instruction. C'est là un abîme profond. Le travailleur, en général, est pétri, habité d'un immense et profond complexe d'infériorité en présence d'un individu instruit, et en présence de celui qui veut le devenir : l'étudiant. Le fait

(*) ARCHAMBAULT, Jacques, directeur professionnel, Fédération du Commerce Inc., (C.S.N.)

qu'au-delà de 52% des adultes au Québec, d'après le rapport PARENT, n'ont pas complété la septième année, pèse extrêmement lourd sur la construction d'un avenir "volontaire", pour employer une expression chère à la revue "ECONOMIE ET HUMANISME."

II – LES CONDITIONS MATERIELLES ET QUOTIDIENNES DE VIE

Pour le travailleur dit "non instruit", l'étudiant est un privilégié de la société. Or, qui dit privilège, aux yeux du travailleur, dit injustice. Comment unir ceux qui se croient dans une situation défavorisée, donc victimes d'injustice, et ceux qui font figure de privilégiés. Le travailleur a le sentiment qu'il "entretient", dans le sens employé dans les milieux de prostitution, le monde étudiant, par ses privations, ses sueurs et . . . ses taxes.

III – L'EXPLOITATION quasi systématique et mécanique, et très souvent inconsciente des travailleurs par les classes dites instruites, généralement possédantes, qui sont "parvenues". Ces classes, selon le travailleur, dirigent et commandent au monde des travailleurs. Ce sont les universitaires, les savants, les ingénieurs, les technocrates, les cadres et le personnel de maîtrise des entreprises, les membres des professions libérales et les hommes politiques. Les travailleurs font le raisonnement suivant : l'étudiant, c'est celui pour qui je paie pour mieux me faire exploiter, ou exploiter encore ceux de mon rang ou mes enfants non-instruits, une fois que ses études seront terminées. Les étudiants, ce sont ceux qui parviendront à contrôler les centres de décision qui m'échappent et qui échapperont toujours aux "non-instruits".

IV – D'une part, l'impuissance chronique du monde des étudiants à s'unir, à se forger des outils valables d'action, comme un authentique syndicalisme étudiant et, d'autre part, l'impuissance parallèle du monde des travailleurs à se forger un outil valable, fort, représentatif (actuellement 25%), accessible à la majorité des travailleurs : le syndicalisme ouvrier.

V – LA SOCIETE DE CONSOMMATION avec ses avatars, ses aléas, ses travers et son confort, qui accentuent constamment l'écart entre les riches et les pauvres, entre les possédants et les non-possédants, entre les instruits et les non-instruits. Cette société crée des fissures profondes, rend l'homme passif, amorphe non enclin à la lutte, à la bataille et aux grandes conquêtes qui demandent acharnement, obstination, ténacité, endurance, force et courage.

Ce qui les unit :

I – L'INSECURITE face à l'avenir. Cette insécurité ronge autant la vie du travailleur que celle de l'étudiant. La montée fantastique de la technologie, de l'informatique et de l'automation, fait pressentir la disparition de nombreux métiers ou de nombreuses professions actuelles et l'apparition de nouveaux métiers et de nouvelles professions. Ces phénomènes atteindront tous les hommes de demain, sans exception. Sous cet aspect particulier, le sort des étudiants et des travailleurs est étroitement lié et solidaire.

II – LA CONDITION D'ENDETTEMENT. Les deux catégories sociales de citoyens qui vivent peut-être le plus "à crédit" dans notre société moderne, ce sont bien les étudiants et les travailleurs. Les statistiques sont fulgurantes sur ce point. On peut donc parler d'un rapprochement facile, quasi naturel entre deux groupes qui, pour éviter leur esclavage conjoint, songeront peut-être à s'unir en une solidarité dictée par l'intérêt pour échapper, ensemble, à la faillite qui les attend, à l'égorgement par leurs créanciers.

III – L'ECOEUREMENT GENERALISE, LA NON-SATISFACTION, LA REVOLTE, vis-à-vis des structures sociales, économiques et politiques actuelles.

IV – LA DEMOCRATISATION DE NOTRE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT, c'est-à-dire l'accessibilité de tous aux études secondaires et plus tard aux études universitaires. Formidable facteur d'avenir qui révolutionnera la structure même, c'est-à-dire la composition du monde étudiant et fera qu'une majorité d'étudiants sera issue des milieux populaires.

V – LA MONTEE ET LA DIFFUSION, de plus en plus larges, de ce qu'on appelle l'éducation permanente ou l'éducation des adultes qui formera des travailleurs conscients et instruits qui n'auront plus de raison de s'opposer ou d'avoir des complexes d'infériorité vis-à-vis des classes dites "instruites", parce qu'ils posséderont eux aussi un bagage minimum d'instruction.

VI – L'ESPOIR nouveau, quasi prophétique et messianique que fait naître l'apparition de certains phénomènes récents et mondiaux qui tiennent davantage d'un début de prise de conscience que de réalisations concrètes. En ce sens, la seule idée d'une concertation possible entre la force étudiante et la force des travail-

leurs constitue, en soi, seulement à y penser, un instrument fantastique d'action et de pression efficace sur les structures sociales et politiques et sur l'opinion publique.

Il s'agit donc de savoir si les facteurs favorables ont assez de puissance et de valeur dynamique en eux-mêmes pour réduire et renverser les obstacles qui s'opposent à un rapprochement étudiants-travailleurs. Personnellement, je réponds affirmativement à une telle interrogation.

Il ne reste donc, en définitive, qu'à bâtir une stratégie.

De quelle sorte de front commun s'agit-il? S'agit-il d'un front commun organique, permanent, systématique, ou d'un romantique front commun de passage, sporadique, au gré de l'événement ou des circonstances, qui s'effrite une fois passés l'énervement ou l'euphorie, après une simple marche, une contestation, une manifestation relativement réussie?

S'agit-il davantage de lieux de rencontre ordonnés, permanents, cohérents et constants? Ce n'est évidemment pas à un carrefour ou à un colloque de fixer et d'élaborer une stratégie. Le moins, et peut-être le mieux que l'on puisse faire, c'est de souhaiter que les instances démocratiques du monde étudiant et du monde des travailleurs suscitent un carrefour pour l'élaboration d'une stratégie.

3 - *L'étudiant et le travailleur : deux univers en mutation*

par Serge Wagner (*).

Le problème de l'existence d'un front commun des étudiants et des travailleurs n'est pas sans comporter un aspect intéressant : il rejoint certaines préoccupations actuelles, les efforts juvéniles de certains de nos étudiants pour se découvrir des liens aussi profonds que cachés avec le monde ouvrier. La constatation de ce qu'a pu être ce front, ces dernières années, ainsi qu'une définition (prospective) du travailleur et de l'étudiant nous conduiront peut-être à une approche moins sentimentale et à des conclusions plus réalistes.

Les efforts entrepris par certains étudiants pour unir ce qu'ils pensaient être la cause des travailleurs à leurs propres objectifs se sont soldés par un échec : la rencontre n'a pas eu lieu, parce que les travailleurs n'étaient pas au rendez-vous. Il est d'ailleurs significatif que l'on dise "étudiant-travailleur", le contact se faisant à sens unique — ce qui est déjà la négation de la communication —.

En fait, les étudiants et les travailleurs vivent de valeurs différentes. Par le fait même qu'il étudie, l'étudiant se dissocie du monde ouvrier; il accède à la culture. L'étudiant contemporain aura rêvé de coopération ou de front commun avec les travailleurs, mais il n'aura pas accepté leur participation entière, parce qu'il se sentait supérieur et éprouvait la vocation à la fois soudaine et particulière d'éclairer le monde ouvrier. Dépositaire du savoir (l'instruction), il n'a pu ni su contacter ce dernier; les barrières du langage constituaient d'ailleurs un obstacle insurmontable à la compréhension. De plus, l'étudiant s'est engagé à l'intérieur d'un système qui prévoit l'exploitation des moins instruits — ce qui ne signifie pas des moins intelligents — par les plus instruits. Voulait-il contester cela même, le travailleur n'y était pas intéressé : "non-instruit", l'ouvrier se devait d'être méfiant envers ce privilégié entretenu par les travailleurs pour, plus tard, les diriger et/ou les exploiter. En outre, il ne pouvait se permettre le luxe de l'insécurité; contrairement à l'étudiant, il a une position dans la société et de cette position, de son travail, dépend sa subsistance.

Même aujourd'hui, l'ensemble des travailleurs est divisé. Dans le Québec, les deux-tiers des travailleurs ne sont pas syndiqués. Et, à l'intérieur des groupements syndicaux, on ne réussit pas toujours à s'entendre sur les fins et les moyens; les revendications sont surtout d'ordre économique et l'on accepte difficilement l'ouverture effective d'un troisième front.

Pourtant, les intérêts des travailleurs et ceux des étudiants ont parfois pu se recouper; des fronts communs ont existé sur des points particuliers. Mais ces fronts n'ont eu qu'une durée limitée et n'ont pas été vécus par l'ensemble des travailleurs ou même des étudiants : leurs voies respectives sont différentes. Et ces fronts apparaissent sans lendemain, parce que, étant donné la transformation rapide du monde et de la société, on peut déjà entrevoir que les travailleurs et les étudiants de demain seront différents de ceux d'aujourd'hui et ne partageront plus les mêmes préoccupations.

D'ici quelques années, la notion de travailleur n'aura plus l'importance qu'on lui accorde actuellement, car l'homme travaille de moins en moins longtemps. Quand on entrevoit la pension à quarante ans, quand l'ouvrier ne travaillera plus que vingt heures et moins par semaine et qu'il prendra quelques mois de vacances par année, alors qu'il y aura moins de manoeuvres et plus d'employés spécialisés, on peut supposer que les cols bleus (sinon blancs) ne percevront plus le travail comme leur occupation caractéristique et que celui-ci ne conférera plus à l'individu une spécificité déterminante. Aux usines Renault, en France, les ouvriers semblent moins intéressés par l'autogestion de leur entreprise que par l'obtention de conditions de travail qui leur permettent de travailler moins en gagnant plus d'argent.

Ceci ne signifie pourtant pas que le travailleur sera moins aliéné qu'il ne l'est aujourd'hui par le processus de décision. Mais, étant "parvenu" au seuil du "prolétariat doré" — celui de la consommation —, il deviendra encore plus insensible à sa situation. Unité consommatrice, il obéira aux préceptes uniformes des "mass media". Voyant croître son revenu, il

(*) WAGNER, Serge, étudiant, Université du Québec à Montréal.

oubliera que ses besoins augmentent encore plus rapidement; pouvant ou "espérant pouvoir" enfin s'isoler dans un magnifique bungalow standardisé de banlieue, il sera de moins en moins porté vers une action sociale significative. Plus "individualisé", il aura très peu l'impression — encore moins demain qu'aujourd'hui — d'appartenir à un groupe aliéné ou exploité.

L'évolution de l'étudiant sera différente de celle du travailleur. Contrairement au travailleur, l'étudiant ne peut réduire indéfiniment la durée de ses études; c'est d'ailleurs le phénomène contraire, la prolongation des études, qui se manifeste. Mais, avec l'éducation permanente, avec le recyclage qui s'inscrit déjà dans nos moeurs, les études ne seront plus le fief exclusif de la jeunesse. Et puisque, d'une part, une proportion considérable d'adultes (travailleurs) retourneront étudier et que d'autre part, le ralentissement démographique diminuera ou stabilisera le nombre des étudiants jeunes, on peut entrevoir la possibilité que ces derniers deviennent minoritaires ou que leur majorité soit substantiellement diminuée. L'étudiant moyen ne serait plus alors cet adolescent n'ayant pas ou peu travaillé, issu d'un milieu "petit bourgeois" qui lui assure encore sa subsistance.

Au sein même de leur groupe alors diversifié, les étudiants éprouveraient de la difficulté à obtenir un consensus, — on en viendrait peut-être à se demander : peut-il exister un front commun des étudiants? — Déjà, l'année dernière, au défunt Collège Ste-Marie de Montréal, les étudiants du soir, — travailleurs le jour —, se sont vivement opposés à ceux du jour (les jeunes); il ne pouvait y avoir entente, parce que les étudiants — "travailleurs", engagés dans le système —, avaient fixé des objectifs particuliers et pragmatiques à leurs études. Cette année pourtant, nous avons assisté à un véritable front commun contre le Bill 63, de la part des étudiants et du monde de l'éducation. Comme par le passé, le monde ouvrier, c'est-à-dire les travailleurs et non les centrales syndicales, n'a pas participé à ces manifestations : on était indifférent ou hostile. Même si, à un moment donné, ils pouvaient être d'accord avec les objectifs socio-culturels des étudiants, les travailleurs rejetaient les méthodes utilisées.

A la suite de ces observations, on imagine mal comment pourrait se former un front commun des étudiants et des travailleurs, front qui n'a su prendre forme ces dernières années. S'il se réalise une union des étudiants et des travailleurs, ce sera probablement surtout au niveau des individus, des groupuscules ou des minorités agissantes, chez les travailleurs comme chez les étudiants. Mais il ne s'agira plus alors d'un front commun. Nous ne sommes pourtant plus à l'époque des absolus; l'existence de ce front, même si elle ne nous apparaît guère probable, n'est cependant pas impossible : nous vivons des bouleversements sociaux qui ont parfois réalisé ce qui, la veille, semblait à tous devoir relever de la fantaisie.

4 - Rapport du travail fait en atelier

– L'atelier exclut la possibilité d'un conflit entre étudiant et travailleur, puisque l'un et l'autre peuvent être également des jeunes. La lutte se maintiendra, par contre, entre jeunes et et "vieux", parce que le jeune, non seulement s'adapte aux changements, mais encore les provoque, alors que le "vieux" n'est jamais prêt à prendre des risques à cause de ses charges familiales.

– Est-il possible d'aller plus loin, et de parler d'un éventuel front commun entre étudiant et travailleur?

– En général, l'atelier répond par la négative, pour les raisons suivantes :

– Les étudiants ne s'entendant pas entre eux, comment peuvent-ils lutter ensemble avec les travailleurs? Alors que certains d'entre eux, en effet, contestent la société qui ne leur offre pas de débouchés à la fin de leurs études, d'autres, au contraire, refusant d'y prendre place, comme les précédents, contestent la société tout entière.

– Lorsqu'une association d'étudiants revendique à propos de points aussi vagues que la libération sexuelle, la liberté morale, la "détutellisation" des parents . . . , tous et chacun mettent sous ces noms ce qu'ils veulent bien entendre, de telle sorte qu'une prise de position aussi générale n'engendre que diversité et ambiguïté.

– Divisés entre eux, les étudiants ne peuvent s'unir aux travailleurs pour la réalisation d'un objectif commun.

– Il y a d'autres raisons encore qui rendent très aléatoire ce front, telle l'absence d'institutions dans le monde des étudiants, aptes à représenter leurs intérêts, alors qu'il existe des syndicats ouvriers, reconnus par tous et capables d'oeuvrer à la libération du prolétariat.

– Pendant que le travailleur tente de s'intégrer à la société, l'étudiant invente une utopie, dit non et joue l'impossible.

– Les difficultés inhérentes aux modes de vie des uns et des autres n'empêchent pas cependant toutes communications entre les deux groupes.

– L'étudiant a le sentiment d'être entretenu par le travailleur qui paie les taxes, et, par conséquent, de contracter une dette envers l'ouvrier, c'est-à-dire envers une classe sociale.

– D'une manière parallèle et consécutive au monde étudiant, les travailleurs se sensibilisent à la chose publique. Ils acceptent, de moins en moins, qu'ils soient jeunes ou vieux, de laisser intactes les structures traditionnelles. Conscients de leur aliénation, ils remettent en question la place des gens, le rapport entre les personnes, le système même.

– L'ouvrier qui reste à l'intérieur du système pour le faire évoluer ne peut que proposer des moyens d'en sortir. Toutefois, il créera difficilement quelque chose de neuf, car s'il dit : "ce ne sera pas comme auparavant", il va rarement jusqu'à dire : "ce sera ceci" . Tout ce qu'il construit est à ce point en fonction de ce qu'il refuse que ce qu'il construit en vient à ressembler précisément à ce qu'il refuse.

– Pour résoudre le problème de l'aliénation tant de l'étudiant que de l'ouvrier, l'atelier souhaite ceci :

– L'essentiel, ce n'est pas que la société soit capitaliste ou socialiste, mais pluraliste, c'est-à-dire permettant l'expression maximale des idées, tout en faisant un consensus au niveau de la conception du bien-être.

– Je préconise le socialisme libertaire, avec système de production ou d'organisation sociale basée sur l'égalité absolue des droits et des responsabilités de tous, et qui respecterait les choix de l'individu, base de toute la société.

– Dans ces conjonctures, l'aspect "libertaire" ne peut faire actuellement l'objet d'une stratégie des travailleurs : ils sont très profondément aliénés économiquement. Ils peuvent toutefois pousser très loin la notion de socialisme et les moyens d'y arriver : convention collective, conditions de travail (toutes choses nécessaires dans une société libertaire). Ce sont plutôt les jeunes ou les étudiants, des groupes comme eux, qui peuvent mieux promouvoir l'aspect libertaire : eux sentent plus profondément que les travailleurs l'aliénation de leur individualité.

– La désaliénation devrait passer par l'individuel non par le collectif, celui-ci étant trop embrigadé, standardisé.

– Cette civilisation sera socialiste parce que la libération collective exigera de plus en plus des structures égalitaires de participation; elle sera libertaire parce que la libération in-

dividuelle nécessitera l'intervention d'un instinct naturel dans tous les processus de rationalisation. Dans la définition et la construction de ce socialisme libertaire, la lutte ouvrière et la révolution sensuelle prennent également place, la première, parce qu'elle n'a jamais totalement abouti; la seconde, parce que condition préexistante à la libération collective et parce que prenant une urgence extrême dans les sociétés technocratiques autoritaires.

– Je crois qu'il y aura des forces occultes qui brimeront ce socialisme libertaire et peut-être l'empêcheront de se réaliser. Ces forces occultes s'appellent, finalement, société de consommation.

– Quel que soit le système, capitaliste ou socialiste, il me semble qu'à l'avenir, il existera des groupes cohérents, plus ou moins permanents, comme des comités de citoyens, et des regroupements occasionnels d'individus face à des situations bien précises.

– Grâce à la technologie, les formes oppressantes de prise de décision seront éliminées : consultation rapide et super-référendum journalier par lesquels nous donnerons en nous rendant au travail, notre opinion, sur les décisions susceptibles d'être arrêtées dans la journée.

IX

La violence étudiante va-t-elle croître? Allons-nous vers le fascisme?

Pour François-Albert Angers, l'impact aliénant de la technique (technology) sur le milieu humain n'est pas seul en cause : la jeunesse à venir, réduite en importance démographique, mais aussi les pratiques nouvelles relatives à l'éducation des enfants constituent autant de facteurs susceptibles de freiner les diverses manifestations de la violence. Par suite, la tendance au fascisme apparaît comme une réaction de défense par laquelle l'Etat répressif intègre et récupère, pour les faire siennes, les forces contestantes de la Nation.

Pour sa part, après avoir entrepris, en sociologue, une analyse de la violence physique, morale, psychologique, Pierre Filion aboutit à la conclusion que tout rapport humain traduit une relation de pouvoir. Or, l'expérience nous enseigne que ce type de relation s'enracine dans les privilèges d'une classe dominante dont les étudiants sont régulièrement absents. Ainsi l'avènement du pouvoir étudiant comporte une double signification : juridique et politique; celle-ci, explicitée, devrait contribuer à redéfinir le rôle et l'orientation de l'université.

Si, pour Maurice Champagne, violence devient synonyme de vengeance, c'est que la trahison, la frustration et l'impuissance sont devenues aujourd'hui autant de sentiments qui nourrissent la rancune et dont il faut dénoncer les multiples sources : dans la quotidienneté, dans notre rapport à l'histoire, dans l'usage desséchant de l'intelligence dissociatrice. Par contre, l'intelligence de rassemblement est susceptible de réconcilier le réel et le vécu, en nous initiant à un mode de relation au monde où toute contradiction apparaît comme le moment d'une complémentarité féconde à venir.

Enfin Claude Panaccio, philosophe du concret, se refuse à envisager le phénomène en général : c'est que la violence dévoile nécessairement, par rapport à une situation donnée et dans l'application de règles particulières, une incompatibilité imputable à des décisions humaines au sein d'un mécanisme institutionnel. Or, une institution est toujours l'expression ambiante du pouvoir; mais au moment même où elle vise à l'intégration par l'application de modèles opératoires, elle suscite les conditions réelles de son propre anéantissement: l'univers de Huxley et celui de McLuhan semblent ainsi paradoxalement s'engendrer sans relâche.

Rapport du travail fait en atelier. — N.D.L.R.

1 - Les aspects de la répression et la tendance au fascisme

par François-Albert Angers (*).

La violence étudiante va-t-elle croître? Allons-nous vers le fascisme?

La première question en appelle plus à la prophétie qu'à la prospective. La deuxième nous permet de trouver plus d'appuis dans l'évolution politique du monde pour une véritable prospective.

C'est que la première est en grande partie fonction d'événements contradictoires dont l'éventualité n'est jamais facile à fixer dans le temps, et dont la survenance ou le retard sont susceptibles de modifier le cours.

Tout semble indiquer que c'est vraiment toute une civilisation qui est mise en question, à travers ses répercussions sur le système d'éducation. Il ne suffirait même pas de changer de régime pour effectuer les correctifs, car ce qui est en jeu va au-delà des régimes. Notre civilisation est devenue technique et déshumanisante sous quelque régime que ce soit, car ces régimes n'agissent pour le moment que sur les structures sociales et politiques sans renoncer à la technique ou sans en modifier la portée humaine.

Toutefois, il faut bien constater que la violence est aussi fonction de la liberté et de la répression. Et la technique n'a fait que perfectionner les moyens de répression et rendre plus facile l'écrasement de la violence. La durée d'un régime de violence est donc fonction du temps éventuel de patience. En ce sens, la violence tend à se détruire elle-même et, par là, à perpétuer les malaises qu'elle veut dénoncer et corriger en ce que la répression en dissimule finalement l'expression et crée l'apparence de "l'ordre à Varsovie". Il est loin d'être sûr bien au contraire, que la victoire de la violence dans la révolution réussie arrive même à régler le problème. La révolution, la plupart du temps, n'effectuera qu'un changement de régime; et si le mal profond n'est pas dans le régime, l'Empire n'en reste pas moins florissant sous la république ... même si c'est une république de camarades! Or, à ce sujet, si ce texte avait été écrit au milieu d'octobre, il n'aurait pas prévu que la répression de la violence par des formes d'interdiction même inconstitutionnelles sous notre propre loi serait déjà en place le 15 novembre.

Un deuxième facteur anti-violence qui s'annonce, c'est la place de la jeunesse dans notre société québécoise. Elle est actuellement prééminente, en partie par suite d'un bouillonnement activé par le sommet des natalités d'après-guerre. Mais la période qui s'amorce prend une direction tout à fait contraire; et qui n'aura jamais été aussi rapidement accentuée dans ce sens. C'est l'atmosphère tout entière de notre société qui s'en trouvera ou pourra s'en trouver changée au point que la jeunesse pourra se sentir une partie si petite d'une société devenue vieille qu'elle n'aura pas l'élan ni l'audace qui sont nécessaires pour exprimer ses réactions d'une façon aussi affirmative et violente qu'aujourd'hui. Et comme la jeunesse reflète toujours en très grande partie, pour assumer ou le contredire, le climat psychologique chez les adultes, il n'est pas sûr qu'ainsi réduite en importance démographique, elle intéressera les aînés au point qu'ils se penchent sur elle et en fassent un problème comme ce fut le cas de la période que nous venons de traverser.

Ce phénomène démographique peut avoir la conséquence inattendue de réduire la période de "jeunesse" en termes de période "étudiante", qui a une grande influence sur le comportement "jeune". Comme il n'est pas sûr, en notre civilisation de loisir, que l'on renoncera facilement à ce "gain social" que constitue en nos temps l'idée d'une retraite pendant laquelle le régime nous soutient dans l'improductivité, il n'est pas sûr que la masse des gens d'âge moyen qui devront supporter — parce qu'ils ambitionneront eux-mêmes d'y arriver — une proportion croissante de retraités par rapport à l'ensemble d'une population plus vieille, n'en viennent pas à vouloir réduire la période des études pour accroître la masse des travailleurs-contribuables. Naturellement, l'éventualité que survienne une telle façon de voir les choses est fonction d'autres facteurs comme le progrès de la productivité même du travail qui peut pallier à ces effets, ou le niveau de vie exigé qui peut les aggraver.

(*) ANGERS, François-Albert, Economiste, Université de Montréal.

Un troisième facteur, ce sont les évolutions que peut subir la conception qu'on s'est faite, au cours du dernier quart de siècle, de l'éducation des enfants. Il est notoire que les conceptions récentes ont été en rupture complète avec les idées traditionnelles. Elles sont sorties de théories qui ont capté l'attention populaire, théories dont la revision dans un sens plus traditionnel est déjà commencée. Il est évident que si les parents futurs décidaient de tenir davantage en mains leurs enfants jusque vers l'âge de 16 ans, ils en auraient le moyen et qu'aucun courant d'opinion dans la jeunesse proprement dite ne pourrait prévaloir là-contre. Autrement formée, la jeunesse ne réagirait peut-être pas de la même façon qu'aujourd'hui à des courants d'opinion similaires. Or, il a été assez souvent vérifié que devant certains inconvénients qu'ils en ressentent, les générations subséquentes ont tendance à réagir contre les attitudes trop radicales qu'ils ont connues dans leur propre éducation. Si cela se produisait quant à la jeunesse d'aujourd'hui, la jeunesse de demain, tout en s'intégrant dans les changements typiques de notre époque, pourrait avoir un visage bien différent.

Ce qui paraît certain, c'est que les causes qui sont à l'origine de la violence en milieu étudiant à l'houre actuelle ne sont pas près de disparaître . La question de savoir si cette violence s'exprimera ou pourra s'exprimer, ou sera refoulée jusqu'à l'asservissement possible, est une autre chose. Et cette constatation dubitative conduit tout droit à la seconde partie de la question : Allons-nous vers le fascisme?

La réponse à cette seconde partie nécessite au préalable une mise au point sur ce qu'est vraiment le fascisme. Dans la réalité actuelle surtout, les notions qu'on entretient à ce sujet sont loin d'être toujours à point; et l'idée qu'on se fait du fascisme est faussée par certains préjugés en fonction desquels on l'a abordée. Par exemple, l'identification du fascisme au corporatisme.

Si l'on s'en tient à cette vue simplifiée et fausse du fascisme, pour qui le corporatisme n'a été qu'un moyen emprunté à d'autres conceptions qu'à celle du fascisme, de même que le communisme s'est approprié la technique coopérative, il serait assez évident que nous sommes en train d'évoluer vers une forme de fascisme. Car la notion de "participation" qui est de plus en plus dans l'air aujourd'hui ne peut que nous conduire à une forme de corporatisme, c'est-à-dire de création de "corps intermédiaires" ou de transformation des groupes de pression actuels en formules de "corps intermédiaires" collaborant activement au fonctionnement de l'Etat en ses divers domaines d'activités. Et réciproquement, à tous les échelons de fonctionnement des autres corps publics, semi-publics ou para-publics.

Si l'on veut bien se référer à ces "classiques", aux authentiques penseurs fascistes, on apprendra cependant vite que là n'est pas l'essentiel, ni même l'accessoire de ce qui est typiquement fasciste. Le fascisme est une conception de l'Etat par rapport à la nation, et du rôle des organes de l'Etat. C'est là que le fascisme rejoint le corporatisme pour se l'assimiler en ce qu'il fait des "corporations" ou "corps intermédiaires" des organes de l'Etat fasciste. Mais le fascisme lui-même, c'est la doctrine qui fait de l'Etat l'âme de la nation, de sorte que la nation n'existe pas sans l'Etat et que c'est l'Etat qui forge la nation. Pour le fascisme tout est dans l'Etat, et rien ne doit être en dehors de l'Etat; et de même, tout doit être dans le Parti qui supporte l'Etat et rien ne doit être en dehors de lui.

Le principal danger de l'évolution vers une forme de fascisme, c'est la dépendance dans laquelle les citoyens acceptent de se mettre par rapport à l'Etat. A ce point de vue, l'intégration de plus en plus poussée de la sécurité sociale dans l'Etat et son accomplissement par L'Etat préparent déjà depuis longtemps l'acceptation par les citoyens de leur dépendance de l'Etat, du recours incessant à l'Etat pour tout régler, d'où la disposition pratique d'esprit à entretenir implicitement une idée fasciste de l'Etat qui rend le terrain disponible pour en accepter la formulation explicite.

L'issue fasciste d'une telle situation n'est naturellement pas la seule possible. Elle peut aussi bien être considérée comme porteuse de l'avènement d'un socialisme authentique ou d'un communisme authentique qui ont tendance à transcender la nation, ou en tout cas, à considérer la nation dans sa base avant l'Etat et même à l'exclusion de l'Etat. Mais dans un régime démocratique, où la surenchère électorale est toujours inévitable, un développement fasciste est toujours plus probable en raison même du fait qu'il exige un moindre effort de l'ensemble de la collectivité et une moins sérieuse transformation de la mentalité profonde de l'homme dans la nation.

Les premiers signes de fascisme chez nous, on les remarque depuis 1960 dans la forme

que l'Etat du Québec a donnée à l'application du concept de "participation". Sa tendance est très nette à faire de ces organes de "participation", non pas des corps libres participant à l'exercice démocratique de l'Etat dans leur liberté et leur idéologie propre puisée à la base, mais des organismes requis d'accepter l'endoctrinement des ministères, de ratifier leurs programmes et de procéder ensuite à l'endoctrinement de la population pour qu'elle accepte des doctrines émanant de l'Etat.

En ces derniers jours, à la suite des luttes autour du projet de loi 63 et de l'importance qu'a prise l'opposition extra-parlementaire, alors que les organes de l'Etat faisaient leur unité quasi complète, tous les représentants de l'Etat sans exception se sont sentis menacés et ont commencé d'exposer sur l'Etat des vues nettement pré-facistes. Cela consiste à nier le droit de la Nation de s'exprimer fortement par d'autres organes que les représentants élus pour administrer l'Etat; et à voir dans ces mouvements une préparation au pouvoir parallèle et un danger de subversion. On raisonne alors sur la validité de l'élection par un suffrage universel comme si elle conférait un pouvoir absolu qui dispense l'Etat d'être à l'écoute de tous les éléments qui constituent une nation, quand la nation est considérée comme autre chose qu'une masse évidemment informe d'individus et dont la seule liberté serait celle de se donner des chefs politiques qui la forment et la constituent en nation, qui par suite représentent seuls légitimement la pensée populaire.

Naturellement, le Québec n'est pas seul à montrer des symptômes de ce genre. On constate qu'il existe à l'heure actuelle dans tous les pays démocratiques du monde, quoique à un moindre degré aux Etats-Unis et en Angleterre pour des raisons spéciales correspondant à des régimes politiques assez diamétralement opposés sur le plan de la texture démocratique, une sorte de fatigue de la démocratie parlementaire, en raison de ce qu'on estime être son inefficacité. Or, il est bon de ne pas oublier ici que c'est en fonction de constatations exactement de ce genre que Mussolini comme Hitler, ce dernier avec l'appui du suffrage universel, se sont imposés à l'opinion publique de leur pays, qui étaient aussi les pays en avance en matière de sécurité sociale étatisée.

Il ne s'agit pas de prétendre que l'évolution vers le fascisme ou une forme de fascisme est inévitable. Dans l'hypothèse où, en fonction des problèmes à résoudre, le dialogue et la communication pourraient s'établir entre le corps social et l'Etat, d'autres solutions sont possibles. Mais il n'y a pas de doute que l'insertion de la violence, avec les réactions de répression qu'elle appelle, dans ce cadre de problèmes énormes posés à l'Etat par les développements de notre civilisation, de nécessité de réformer les institutions politiques pour les rendre plus efficaces alors que le fossé se creuse entre le corps social et l'Etat, crée des conditions favorables à l'institution d'un pouvoir étatique fort et à sa prétention d'incarner la nation.

2 - *Typologie de la violence dans sa relation au pouvoir*

par Pierre Filion (*).

D'après l'optique envisagée par les organisateurs de cette session de fin de semaine, dans l'analyse de la violence il apparaît qu'on pose comme évident le fait d'une situation de violence étudiante, et qu'on se base probablement, pour élaborer cette inférence, sur des grèves, sit-in, occupations de bureaux et de locaux, confrontations étudiantes (ex. : moratorium aux Etats-Unis) et manifestations de tout genre. Et la question suggère une prospective; la violence étudiante va-t-elle continuer à croître?

Il est donc important, avant de procéder à une étude de la possible croissance de la violence étudiante, de passer à son interprétation consciencieuse. Ainsi nous cheminerons progressivement vers une définition de la violence et de la non-violence, avant de souligner les liens entre la violence et le pouvoir. Nous terminerons par une inférence sur le futur pouvoir étudiant dans l'optique de la croissance possible de cette violence étudiante.

1 - Vers une définition de la violence

La violence la plus connue est cette violence physique dont les journaux font si régulièrement mention. En effet, que nous passions du Vietnam au Biafra, ou, sur le plan local, aux rues de Montréal, de Québec, ou de Saint-Léonard!, un élément important se présente à l'analyse : il s'agit de la confrontation fréquente de l'homme contre l'homme, du soldat contre le soldat, du policier contre le citoyen, mais au niveau du corps. Cette violence est la violence chaude, la guerre, la répression policière, le crime commun, l'utilisation de la force, toutes choses dont les étudiants actuels ont entendu parler depuis leur jeunesse. Que ce soit par l'Allemagne, la Corée, Cuba ou le Vietnam, les étudiants actuels savent que la violence physique fait partie de la vie. D'ailleurs, l'histoire le leur prouve; tout changement social important s'est fait dans la révolution, dans le sang et dans la violence. Cette violence physique, dont on accuse les étudiants aujourd'hui, fait partie intégrante de l'histoire, et il faut bien en prendre conscience, avant de se demander si elle va croître.

Un deuxième type de violence, beaucoup plus subtil parce qu'il échappe à trop de "citoyens honnêtes" soucieux du "bien commun", de la loi et de l'ordre, consiste en la violence morale des oppresseurs qui justifient leurs actions par les normes de la société et par la loi. Cette violence morale pourrait être interprétée à partir des inférences marxistes de la société de classes, en autant que ces inférences marxistes s'appliquent encore à la société. Les violences patronales, les violences syndicales, dans l'ordre ou dans le désordre, l'évasion "légale" et la domination oppressive, sont toutes des violences morales qui font de la situation légale une "situation de violence institutionnalisée". L'oppression de l'homme par l'homme, la soumission à une autorité excessive et injuste, la persécution, la servitude (nous parlons de la servitude morale ou intellectuelle), la tyrannie, sont tous des éléments plus ou moins subtils de violence morale. Nous pouvons même inclure dans ce concept les tentatives pour empêcher l'homme de s'exprimer, de se manifester, de se réaliser selon les lignes qu'il juge adéquates pour lui-même. L'étudiant actuel se voit entouré depuis sa jeunesse de gens qui, parfois à leur insu, oppriment par des structures, des contrats, des lois, des engagements, une partie de la population qui n'a pas la force de se défendre, et souvent même, pas la conscience d'être violentée. Mais il sait aussi, et c'est là que se situe son dilemme, que tout changement social important, tout mouvement populaire, est amorcé par quelques-uns, par une minorité influente, qui manipule et encourage la masse, afin de faire triompher, par la légalité, la force, le droit, la subtilité ou même l'illégalité, une idée, une action, un mouvement ou une situation. L'étudiant actuel est de plus en plus conscient de cette violence morale qu'il accepte comme un fait de l'existence, au même titre que la violence physique.

Le troisième type de violence, plus subtil encore parce qu'il remet en cause l'équilibre actuel de la société, dans l'hypothèse d'une cessation de cette violence, c'est la violence psychologique, la violence d'une société qui crée la pauvreté et l'aliénation. Pour mieux définir la

(*) FILION, Pierre, Etudiant, Service Social, Montréal.

violence psychologique, soulignons les éléments de cette violence : la pauvreté et l'aliénation.

a) D'abord la pauvreté. Nous pouvons la retrouver d'une façon assez juste dans les trois pôles de la vie humaine, soit celui de l'avoir, du savoir et du pouvoir, la pauvreté matérielle, culturelle et politique. Point n'est besoin de souligner cette triple pauvreté générale au Québec. Pour certains, le Québec a toutes les caractéristiques d'un territoire sous-développé : richesses naturelles abondantes peu exploitées par la population locale, main-d'oeuvre peu instruite, peu spécialisée, chômage élevé, absence de capitaux locaux dans l'économie locale, absence de l'Etat comme agent dynamique de progrès économique, disparités régionales et territoriales. La pauvreté matérielle est souvent reléguée dans l'oubli par les artisans d'une politique de grandeur, oublieuse du fait que, pour chaque réussite, il existe de nombreux échecs, et que, pour chaque citoyen riche, il y a un bon nombre de citoyens pauvres qui végètent.

Mais la pauvreté n'est pas seulement matérielle, elle est aussi culturelle. Quel est le taux de scolarité au Québec? D'où vient ce lien exclusif entre les finances et l'éducation, entre la richesse et la scolarité? On ne saurait prétendre que le Québec n'investit pas dans l'éducation, mais on s'illusionne en pensant que le but est atteint et que la politique actuelle en éducation opère un changement radical de mentalité. Car l'éducation, dans sa forme actuelle, s'inscrit dans la perspective de la violence morale et oppressive dont nous avons parlé, en ce qu'elle ne forme pas des hommes qui peuvent penser, mais plutôt des citoyens qui peuvent reproduire. Et la réaction actuelle contre ce phénomène se réduit à une tentative timide de contestation, qui ne fait que consolider la structure actuelle de consommation : ne parle-t-on pas d'union "intellectuels-ouvriers" de la Société de consommation?

La pauvreté politique de la population du Québec est un autre élément de cette pauvreté globale que sous-tend la violence psychologique. Si, sur un certain aspect, plusieurs citoyens québécois prétendent échapper aux deux premières formes de pauvreté, matérielle et culturelle, il n'en reste pas moins que très peu échappent à la pauvreté politique. Car nous parlons ici, non pas de la politique, mais "du" politique, car on sait que pour avoir accès au politique, il faut passer par "la" politique. Et la politique est le monopole des riches (matériellement ou culturellement) qui s'isolent sur un terrain décisionnel pour protéger leurs intérêts de classes, de partis, d'idéologies ou de mouvements. De sorte que la population ne participe au phénomène politique que par son rite électoral et par sa passivité dans les décisions, sans prendre conscience du monopole exercé à ses dépens. L'étudiant actuel constate cet aspect de la pauvreté globale autour de lui, et il l'assimile à la violence psychologique, laquelle, au même titre que les deux autres types de violence, fait partie de sa vie sociale. Pour lui, il ne s'agit pas tellement de considérer sa pauvreté matérielle et culturelle, mais bien sa pauvreté politique face à la triple pauvreté des autres.

b) Par ailleurs, plusieurs psychologues sociaux présentent comme étant un aspect de violence psychologique l'aliénation individuelle et collective dans la vie de tous les jours. On peut distinguer cinq formes d'aliénation : soit l'absence de pouvoir individuel et collectif de participation à une prise de décision concernant l'individu (il suffit d'étudier la charte de l'Université de Montréal pour avoir une vue assez claire du pouvoir accordé aux étudiants) soit la perte progressive du sens des personnes et des événements : quand un individu ou un peuple se pose la question de son destin, et qu'il ne peut contrôler sa destinée et sa trajectoire dans l'histoire, ni comprendre son rôle et son importance, on réalise que l'aliénation est le type de violence d'une société qui a produit une telle situation. Le troisième aspect de l'aliénation consiste en une anomie, une absence de normes, qui se manifeste sur le plan social par une perte des valeurs sociales en vue d'un intérêt personnel et privé qu'il faut satisfaire à tout prix. Un sentiment de solitude et d'isolation sociale se rencontre chez les membres d'une société quand ceux-ci ne peuvent en partager les valeurs, ce qui conduit parfois à une autre forme d'aliénation, la perte de la confiance en soi, l'auto-aliénation, le fait d'être étranger à soi-même. L'étudiant actuel reçoit comme les éléments d'une violence psychologique ces aspects de l'aliénation qu'il s'applique à lui-même, comme aux autres membres de sa société. Les aliénés se retrouvent, comme les pauvres d'ailleurs, chez ceux qui ne peuvent "suivre" la marche de la société, qui ne sont pas intégrés à la société et qui, en fait, sont victimes d'une subtile violence psychologique dont ils ne sont parfois même pas conscients.

2 - Vers une définition de la non-violence

Faire appel à des éléments de non-violence semble un peu défier la réalité que nous venons de décrire : les phénomènes de violence sont tellement présents à la vie quotidienne, individuelle ou collective, qu'on peut penser que rien n'échappe à la violence, et que nous sommes tous plus ou moins des agents de violence, ou tout au moins de force. Nous expliciterons plus loin cet aspect en le considérant sous l'angle particulier du pouvoir.

Tout en gardant à l'esprit les catégories de la violence, étudions le concept de non-violence à la fois pour créer un continuum de "violence-non-violence", et aussi pour nous permettre d'y situer la violence étudiante. Engageons la réflexion de la non-violence selon les lignes d'un profond respect d'autrui, d'une véritable présence à autrui. Ainsi la non-violence, sans être une attitude individuelle ou collective permanente, serait, dans l'espace et dans le temps, une initiative résolue, voulue et connue pour elle-même (et non comme une manifestation de faiblesse) qui respecte profondément la liberté d'autrui, qui recherche son actualisation par la réflexion, le jugement et la prise de décision. La non-violence implique le refus fondamental de réduire autrui au rang de moyen ou d'instrument dans un projet plus vaste, le refus fondamental de traiter l'autre comme un partenaire inégal et aliéné. Ces éléments peuvent apparaître valorisants (car qui ne se prétend pas fondamentalement non-violent?) et pleins d'attaches personnelles. Qui ne s'est pas englobé dans cette définition? Il semble bien que l'homme n'accepte pas la violence, du moins pour lui-même, mais trop souvent la violence se situe à la périphérie de l'expérience humaine, et l'homme n'est pas conscient d'exercer une influence, une violence, un pouvoir. Et s'il est conscient d'exercer une influence, il est persuadé que son action est bonne, et rares sont les occasions de la remettre en question. Et si la remise en question se fait, elle s'élabore au niveau des techniciités, des modalités et des détails, la force, ou l'autorité, étant justifiée du fait de son existence hiérarchique... jusqu'à l'arrivée d'une autre force, plus forte, qui justifiera sa propre existence par son triomphe... Loi de la jungle?... Peut-être. En tout cas, cette loi de la jungle, examinons-la le plus objectivement possible sous un angle relativement neutre de la violence, celui du pouvoir.

3 - Le pouvoir

Le concept de pouvoir présente une ambiguïté tout à fait particulière. Il en est d'ailleurs du pouvoir comme de plusieurs autres réalités sociologiques : nous les utilisons couramment, elles sont parties intégrantes de notre vie quotidienne et pourtant nous éprouvons toujours de la difficulté à cerner leur définition. Non pas que le pouvoir soit une notion abstraite, un "type idéal", un terme trop vague ou trop vaste; il fait plutôt partie de cet ensemble de concepts utilisés pour clarifier des comportements humains. En fait, personne n'a jamais rencontré le pouvoir comme tel, mais tous en ont eu une intuition précise, une expérience personnelle. Le pouvoir est une réalité inobservable, sinon à travers des comportements; à ce moment, le pouvoir peut nous apparaître comme une mise en place de ces comportements. Il ne s'agit pas ici d'analyser les comportements humains afin de comprendre ce qu'est le pouvoir, mais tout au moins de souligner que son existence se fait sentir à tout moment et précisément lors des interrelations personnelles, sociales, économiques et politiques. Car toutes les relations humaines sont des relations de pouvoir.

4 - Le pouvoir étudiant

L'origine des valeurs sur lesquelles sont basés les comportements humains dans une relation de pouvoir se situe souvent chez la classe dominante (au sens large du terme) dont nous allons souligner les caractéristiques. Cette classe dominante devient une élite sociale, un groupe restreint qui possède d'immenses pouvoirs sociaux, économiques, culturels et politiques. Et c'est de cette classe dominante que les étudiants sont absents : tant dans la société que dans leur milieu d'études. En fait, c'est du domaine politique que les étudiants sont absents. Et cette absence appuie ce que nous appelions la violence psychologique, la violence de la pauvreté politique et de l'aliénation face au pouvoir. Il serait faux de considérer la violence étudiante en excluant le domaine politique, car c'est à ce niveau que se situe le coeur de la violence faite aux étudiants; il n'existe aucune violence physique faite aux étudiants qui s'inscrivent "dans un système" comme celui que nous connaissons au Québec actuellement. La violence ne devient physique que lors de manifestations ou de démonstrations qui attaquent le "système" ou bien se situent à l'extérieur de lui.

La montée en masse des étudiants contre l'autorité, selon cette optique de violence politique, n'est pas une atteinte directe au principe d'autorité comme tel, mais plutôt une atteinte directe à l'autorité violente qui ne tient pas compte des étudiants, qui ne les consulte pas, qui décide unilatéralement et qui ne considère pas les étudiants comme des "égaux". Que les étudiants, dans les faits, soient des égaux ou non, cela importe peu dans notre discussion. Qu'ils ne soient pas considérés comme des égaux, si on accepte la définition de la non-violence donnée ci-haut, voilà une violence qui entraîne chez eux une réaction tout aussi violente : la création et l'élaboration d'un pouvoir étudiant.

Deux faits, politisation croissante et débandade des associations étudiantes, seraient à l'origine d'un mouvement de contestation violente. Mais si cette violence doit continuer, s'il est permis de croire à la ritualisation des occupations de locaux et des sit-in, il faut quand même remarquer le fait des rythmes de contestation. Malgré tout l'effort pour élucider le problème pédagogique au Québec, les étudiants se tiennent pour épuisés après une première lutte et ils doivent se donner l'instant de repos nécessaire avant l'attaque victorieuse. Car même si certains observateurs prétendent que l'étudiant n'a rien à perdre en contestant, celui-ci doit quand même se rallier à l'évidence qu'il étudie pour afficher probablement plus tard le diplôme qu'il aura méprisé au collège ou à l'université. Ainsi il ne faudrait pas trouver surprenante la non-participation qui a suivi la période de contestation. Il s'agit d'un rythme qui succède à un autre.

Selon cette ligne, le pouvoir étudiant n'est pas uniquement fonction des étudiants, mais d'une situation de crise. Le pouvoir étudiant (pas celui dont parlait le gouvernement fédéral dans sa campagne publicitaire) est une arme syndicale qui ne se manifestera avec ampleur que lors de l'avènement d'une situation aberrante. Cette situation sera aberrante parce qu'elle sera perçue ainsi, non seulement par des leaders étudiants, mais par toute une masse étudiante. Le succès de l'action, l'actualisation du pouvoir étudiant, sera fonction de l'engagement des membres et non seulement de la qualité des leaders.

Hara-kiri des associations étudiantes, politisation des étudiants, situations aberrantes et non libératrices dans une période de temps chaud : voilà des éléments importants dans la prévision de la future violence étudiante, dans l'actualisation des requêtes des étudiants québécois. Une solution possible serait, à l'université, l'urgente réforme des orientations universitaires. Car, en fait, il serait important de se demander pour qui l'université existe. Les étudiants, les administrateurs et la société se la partagent et la déchirent. Certains étudiants la veulent totalement pour eux-mêmes et se sentent violentés par les désirs des autres parties. Alors, les étudiants, éduqués dans un univers de violence, en viennent à considérer leurs positions comme valables et n'auront pas de raison de freiner ce qu'ils croient être le juste cours de l'histoire, empruntant les moyens violents à leur disposition pour donner libre cours à leurs désirs. Et ce qui était un équilibre de pouvoir deviendra un déséquilibre de violence.

Il se produit donc deux faits chez les étudiants québécois :

– 1) croissante force syndicaliste des étudiants qui met à profit les connaissances de l'organisation et de l'administration des entreprises et qui s'empare des tactiques syndicales pour revendiquer des droits et défendre des intérêts;

– 2) par ailleurs, désagrégation de certains syndicats aboutissant à une inorganisation, une isolation croissante à laquelle s'opposeront les étudiants, de façon globale, lorsque l'arrivée d'un ennemi suffisamment aberrant pour tous forcera une unification étudiante en fonction de la situation et non de l'originalité des étudiants.

Ces deux modalités sont orientées vers la violence, parce que d'un côté le syndicalisme étudiant copie la violence des syndicalismes ouvriers afin de faire valoir ses intérêts, et d'un autre côté parce que l'inorganisation n'attend qu'un événement trop violent, suffisamment aberrant, pour regrouper les "aliénés", les victimes et en faire des "guerilleros" violents, mais convaincus de leurs droits et de la légalité de leurs demandes.

Quoi qu'il en soit, il apparaît important, et le plus tôt possible, d'apprendre à vivre dans un climat de violence. Cependant même si l'homme apprend à vivre dans la violence, la violence ne lui apprend pas à vivre.

Au contraire!

3 - *Société violente, société vengeresse*

par Maurice Champagne (*).

Comme le titre de ma communication l'indique, j'ai choisi de répondre à la dixième question proposée par les organisateurs de ce carrefour et qui se lisait ainsi : "La violence étudiante va-t-elle croître? Allons-nous vers le fascisme?"

Avant de répondre explicitement à cette question, j'indiquerai dans quelle direction j'ai orienté mes réflexions, car j'ai un peu l'impression qu'elles ont dévié de la voie tracée dans le document no 1 et intitulé "Présentation du carrefour". En effet, dans cette présentation, on insistait sur l'attitude prospective qui devait inspirer nos travaux; il s'agissait, et je cite, "de tracer un profil le moins inexact possible de l'avenir des étudiants et des étudiants de l'avenir, de dire en somme ce qui est susceptible d'arriver (vers 1985 environ) et aussi de faire une critique de l'avenir et de proposer, quand il y a lieu, les choix les meilleurs". Et l'on nous a tracé cette voie à partir d'une philosophie et d'une sociologie précises de l'avenir, en disant par exemple, que "c'est le futur qui détermine le présent". Or, il m'apparaît que cette méthode est aussi dangereuse que nécessaire. Elle est nécessaire pour répondre du type d'évolution technologique et sociale que nous nous sommes donnés et pour des fins normales de prévision que, malheureusement, la plupart de nos sociétés négligent, étant donné qu'elles sont gérées et structurées par un certain conservatisme, obéissant le plus souvent à l'autorité du passé, — ce fut notre cas jusqu'en 1960 —. Mais cette méthode est dangereuse à maints égards. Premièrement, parce que l'avenir est déterminé par le passé et par le présent. L'homme est libre de freiner aujourd'hui certains aspects de son évolution comme il était libre hier, bien que moins qu'aujourd'hui, de s'engager dans tel type d'évolution. N'est-ce pas ce que l'on souligne implicitement lorsqu'on reproche aux Américains d'être allés sur la lune alors que la misère assiège une grande partie de la population, ou d'une manière plus générale, lorsqu'on conteste la technicisation excessive de l'humanité. Deuxièmement, il semble que nous accordions encore plus d'importance aux formes et aux conditions nouvelles de vie que nous nous donnons, qu'aux moyens d'adaptation des personnes et des sociétés à ces conditions nouvelles. Ainsi, que faisons-nous concrètement pour nous préparer à la civilisation du loisir, dans laquelle nous sommes pourtant déjà engagés? Troisièmement, toute prospective pour 1985, faite en fonction de l'adaptation des personnes et des sociétés, devrait reposer sur l'observation des enfants d'aujourd'hui. A un même stimulus technique, prenons par exemple la télévision, enfants, adolescents et adultes de notre époque réagissent fort différemment; là où nous avons été traumatisés, les enfants ont développé des réflexes naturels, ils sont déjà habitués à ce que nous n'avons pas encore conquis. Et inversement, ils sont peut-être traumatisés par ce qui est devenu pour nous habitude. C'est pourquoi il est extrêmement difficile de prévoir les réactions de l'étudiant de 1985, aux stimuli de 1985. Enfin, n'avons-nous pas tous appris, grâce aux efforts de la psychologie surtout, que la meilleure manière d'assurer son avenir est d'assumer son passé pour être mieux adapté au présent.

Cela dit, je répondrai à la question choisie de la manière suivante : "ce que l'on appelle actuellement la violence étudiante, croîtra dans la mesure où la société et la culture qui modèlent la jeunesse resteront axées sur la violence". De quelle violence s'agit-il alors? Globalement, à partir de situations et de dimensions sociales et culturelles diverses, nous montrerons qu'il s'agit de la position de l'homme en état de vengeance contre le réel, contre le vécu. Il semble que l'art, vengeur du vécu, nous ait finalement imposé la prégnance de son message, mais sans que nous puissions jouir de sa gratuité; ce n'est pas dans les livres que nous vengeons le réel et le vécu, mais dans l'ensemble de notre comportement, dans un nouveau type d'action personnelle et collective. Tout nous dicte cette vengeance. Sur un premier plan, de globalité socio-personnelle, nous sommes appelés à venger la famille et l'institution du mariage, fondées dans la pratique sur des bases pour la plupart fausses — misogynie, matriarcat, légalisme, fidélité centrée sur la sexualité, utilisation des enfants comme force compensatoire pour les pa-

(*) CHAMPAGNE, Maurice, Professeur de Français, CEGEP Edouard-Montpetit, Montréal.

rents, divorce dans la réalité consommé dans le mensonge —; nous sommes appelés à venger les métiers et les professions, dont la plupart frustrent le plus grand nombre de ceux qui les exercent; nous sommes appelés à venger la trahison de l'Eglise et de la chose politique, voire publique; nous sommes appelés à venger un nouvel éventail de classes sociales et jusqu'aux divers âges de la vie, chacune et chacun étant vécus contre une autre et contre soi. Sur un second plan, à cette période-ci de notre histoire, de l'Histoire, nous sommes appelés à venger le passé. Sur un troisième plan, nous dépendons de schèmes culturels violents, structurés séculairement par ce que j'appelle "l'intelligence dissociatrice" et qui nous a toujours appelés à nous venger d'un système par un autre, d'une idéologie par une autre, d'une classe par une autre, d'une époque par une autre, d'une nation par une autre, d'une culture par une autre, d'une planète par d'autres... Inutile de préciser que tout cela ne constitue qu'un schéma de réflexion sur la violence. Un schéma suffisant peut-être pour nous étonner de ce que la jeunesse, étudiante ou ouvrière, ne soit pas plus violente qu'elle ne l'est...

En abordant le premier plan de ce schéma, il convient de souligner que nous avons délibérément mis de côté les formes de violence manifeste, physique, verbale, consciente, répondant à des formes de violence évidente, telles l'exploitation de classes sociales, de races, de groupes démunis de pouvoir et de responsabilités, l'impuissance des gouvernements et le recours à la force pour compenser cette impuissance, les traditions de violence très marquées dans certains pays, comme la France et les Etats-Unis, etc... Nous avons mis de côté les unes et les autres, pour mettre l'accent sur des formes de violence latente, qui sont les plus pernicieuses et les plus agissantes peut-être dans les soulèvements collectifs. L'inconscient personnel exaspéré a souvent besoin de la propulsion de la masse sociale pour éclater, pour se manifester.

Pour situer l'enracinement de la violence, peut-être suffit-il, outre l'examen de statistiques sur les formes de violence manifeste et évidente, de chercher à savoir auprès des individus de n'importe laquelle de nos sociétés, combien d'hommes sont satisfaits de ce qu'ils font, combien s'acceptent eux-mêmes et sont acceptés par les autres? Combien peuvent s'identifier à leur vécu et communiquer avec autrui? Chacun de nous, avant que d'avoir entrepris pareille enquête, sait bien la masse de réponses négatives qu'il obtiendra. Et alors, s'il cherche à comprendre ces réponses, il sera nécessairement confronté à la somme de vengeances que nous avons énumérées précédemment et à combien d'autres encore. Vengeance contre l'éducation de l'école et de la famille, qui laisse bien présager l'éclatement et la faillite de l'une et de l'autre. Passons sur l'école et le monde de l'enseignement en général, car il y a trop à dire et l'on a déjà bien dit. Mais sur la famille et plus encore sur le mariage qui la fonde, même si l'on a beaucoup dit, il y a des questions que nous devons nous poser et qui deviennent de plus en plus cruciales. Ainsi, il faut nous demander comment des hommes et des femmes façonnés, isolément, dans des sociétés misogynes et matriarcales comme la nôtre, peuvent espérer vivre le quotidien en harmonie. Comment peuvent-ils songer à façonner des êtres équilibrés, c'est-à-dire en qui le masculin et le féminin soient harmonisés selon les exigences de leur sexe propre et celles de la complémentarité avec l'autre sexe. Cette équilibre dépend avant tout de la manière dont l'enfant photographie, s'assimile la relation père-mère. Nous le savons, et pourtant nous continuons de développer des conditions de vie conjugale contraires à cet équilibre. Comment éviter de vivre en rupture avec soi-même et avec les autres, lorsqu'on appartient à des familles où l'homme représente, bien artificiellement d'ailleurs, le légal, le social, l'autorité, et la femme, l'éducation aux valeurs dites humaines, la sécurité affective, etc... Jusqu'à quand l'éducation donnée dans la famille devra-t-elle subir les dégâts inévitables de l'absence du père qui, de surcroît, demeure le "chef" de la famille? Bien sûr, on continuera à identifier l'homme au social, en psychologie même, aussi longtemps qu'on refusera à la femme les moyens d'exister socialement, aussi longtemps que la plupart des hommes se refuseront à la considérer comme leur égale en tous points, les contradictions et la complémentarité des deux organismes et des deux psychismes étant sauvées. La civilisation du loisir devrait nous permettre de repenser et de redistribuer complètement les tâches de la vie conjugale et de l'éducation des enfants; mais y songe-t-on seulement? Certes, des progrès ont été accomplis, mais ils demeurent insignifiants en regard de l'énormité de la révolution à accomplir en ce domaine. Et si nous ne voulons pas l'accomplir sciemment, librement, cette révolution se fera malgré nous, par un renversement brutal, extrémiste. Renversement déjà commencé d'ailleurs, accom-

pli chez une grande partie de la jeunesse, où nous voyons la femme se viriliser et l'homme se féminiser. On a beau légaliser l'homosexualité, cela ne fait que confirmer l'impuissance de la collectivité à assumer l'ambivalence des rapports entre l'homme et la femme. A moins que ce ne soit la voie qu'on ait choisie inconsciemment pour lutter contre la surpopulation... Quoi qu'il en soit, ce renversement psychique influence déjà quantité de mariages de la nouvelle génération ou d'alliances qu'on appelle libres, et consume à l'extrême ceux de l'ancienne génération.

Le divorce psychique entre l'homme et la femme nous fait fatalement entrer dans le cycle infernal de la procréation et de l'éducation par compensation. C'est-à-dire que les enfants et les adolescents ne sont pas éduqués en fonction de leur affirmation personnelle, de leur identité individuelle, mais par compensation conjugale, pour racheter l'échec de la relation époux-épouse, femme-homme. Alors, une partie imposante de la jeunesse sert de valeur de rachat au mariage, de masque social aux divorces selon la réalité — par opposition aux divorces selon la légalité —, de protection sublime contre des couples unis par le mensonge. Comment s'étonner ensuite de ce que des jeunes entrent dans le monde social avec en eux un profond instinct de vengeance! Nous savons bien que le monde entier n'aurait pas suffi à apaiser cet instinct de vengeance chez les grands dictateurs, frustrés de n'avoir pas pu être eux-mêmes pendant leur enfance et leur adolescence. Et qu'est-ce qu'une petite bombe de fabrication domestique entre les mains d'un jeune révolutionnaire, ou d'un vieux réactionnaire, surtout si l'un et l'autre sont mûs par une noble cause sociale, à côté des millions de morts consentis à l'appétit des grands dictateurs?

Tout est à repenser dans le mariage, si l'on croit encore que cette institution puisse servir de fondement à la société. Tout, à partir même de la conception de la fidélité qu'on a restreinte à la monogamie sexuelle et assise sur le légalisme des engagements matériels..., l'amour étant une sorte de produit de luxe réservé aux lunes de miel et aux aventures hors du mariage légal. Aussi longtemps que, pour la plus grande partie des couples, le mariage ne pourra reposer sur un développement authentique de l'amour et de la réciprocité féminomasculine, nos sociétés fabriqueront des êtres frustrés en série et par conséquent, des violents en puissance, des violents latents. Ce qui m'amène à conclure sur ce point, que l'une des manières les plus urgentes et les plus sûres de prévenir la violence, se trouve être l'intensification de la recherche sur le mariage.

Cette recherche est étroitement liée aux multiples études sur le travail, qui demeure, pour la majorité des individus, l'autre lieu privilégié de frustration et donc violence latente. Les métiers et les professions font autant de victimes que le mariage. C'est une infime minorité à qui le travail permet de s'humaniser, de s'identifier, de communiquer. Et la perception que la collectivité a du travail est généralement fort péjorative, ce qui ajoute aux conditionnements individuels. Pensons même ici à l'opinion qu'on s'est faite sur ce groupe privilégié qu'on appelle les professionnels : des exploiteurs, des incompétents, des voleurs même, dira-t-on souvent. Toutes choses qui sont des palissades. Pourtant, dans le contexte d'une recherche en profondeur sur les causes de la violence, elles prennent une importance particulière. Les frustrations issues du travail forment une couche de base dans l'infrastructure violente de chaque individu, de chaque société, au-dessus des frustrations engendrées dans la famille et à l'école. Et il importe de pousser plus loin nos réflexions pour faire apparaître des questions plus troublantes encore. Aussi, dans l'analyse des problèmes posés par le travail, faut-il dépasser le stade des conditions, de l'organisation du travail : manque de sécurité, déshumanisation, anonymat de la production, mécanisation de la personne, etc... Il faut dépasser cela et imaginer que, même dans une organisation idéale, parfaitement distribuée économiquement, le travail demeurera une cause majeure de frustration. Je dis imaginer, bien qu'on puisse le constater actuellement chez les travailleurs privilégiés. Et dans cette perspective, il devient intéressant de comparer les problèmes suscités par le travail à ceux qu'apporte la civilisation du loisir. On n'est pas plus prêt au loisir qu'au travail. Pourquoi? Toutes les questions qui surgissent alors, nous resituent au plan du mariage, de la famille, de l'éducation. C'est le sens et l'utilité de la vie qui sont aussitôt remis en question. Pourquoi vivre? On pourrait croire qu'une telle question montre que nous nous sommes laissés entraîner dans l'universalisme et l'abstraction, mais il n'en est rien. Au contraire. Il s'agit d'une question qui agite quotidiennement notre inconscient et qui nous pousse en permanence à venger une vie dont nous ignorons le sens, dont nous n'arrivons à peu près jamais à mesurer la portée.

Cette frustration fondamentale, pour ne pas dire "totalitaire", se trouve être aiguisée par la trahison de l'Eglise et de la chose politique, qui ont été nos deux gouvernements. La trahison de l'Eglise est plus grave, parce qu'elle engageait le peuple de tellement haut et jusqu'au fond des consciences. Et il est significatif de constater qu'aujourd'hui, l'un et l'autre sont acculés à la même impuissance. Impuissance qui nous obsède et que nous ne savons pas comment venger. Surtout parce qu'au fond de nous-mêmes, nous sentions qu'il s'agit de notre impuissance à tous et à chacun, que se retournent contre nous les forces vaincues que nous avons si longtemps cautionnées. Tout ce que nous cautionnons, nous le portons en nous à un certain degré.

Poussant plus loin cette investigation globale, il convient de considérer le déséquilibre qui caractérise le passage aux différents âges de la vie dans la société. Remarquons d'abord qu'ils constituent une nouvelle échelle des classes sociales. Le conflit entre les générations devient aussi important que le conflit entre les prolétaires et les bourgeois, entre le peuple et ce qu'on appelait l'élite. Mais plus importante encore que ces deux conflits, commence à se dessiner la rupture entre les deux blocs suivants : d'une part, le bloc de ceux qui ont un certain statut social, qui ont droit de cité sur la place publique, les hommes de 25-30 à 50-60; d'autre part, le bloc de ceux qui n'ont pas de statut social, des marginaux, qui n'ont pas droit de cité sur la place publique, les enfants, les adolescents, les femmes et les vieillards. — Il ne suffit pas d'avoir le droit de vote pour gagner sa place dans la cité —. Voilà un des problèmes cruciaux de notre société : que la majorité des citoyens soient des marginaux.

Et l'on s'étonne, par exemple, que n'importe qui, à la moindre occasion, puisse faire descendre les adolescents dans la rue. Rien de plus normal, car descendre dans la rue, marcher sur le siège des institutions sociales ou gouvernementales, est une occasion unique pour les jeunes de prendre conscience qu'ils forment une classe, une classe qui voudrait être intégrée à l'ensemble de la société. Et combien de parents ne sont-ils pas fort contents de voir leurs enfants descendre dans la rue, assouvir à leur place, contre la société et le gouvernement, toutes sortes de vengeances qu'ils n'ont pas ou les moyens ou le courage d'assouvir eux-mêmes. Tous ceux qui veulent conduire le peuple à la violence manifeste et physique, savent qu'ils peuvent d'abord compter sur cette violence latente qui est au coeur de la majorité des citoyens.

Par ailleurs, grâce en particulier à l'évolution de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, nous pouvons de mieux en mieux mesurer le déséquilibre qui existe entre les régimes sociaux d'insertion dans le réel correspondant aux différents âges de la vie et les étapes du développement naturel et dynamique de la personne. L'homme croît comme un arbre et nous le réduisons à n'être qu'un pieu, pour mieux l'enfoncer dans la terre... Les enfants qui devraient bénéficier de ce que j'appelle une éducation cosmique, d'une ouverture à un maximum de réalités, sont malheureusement réduits et confrontés aux seuls choix qu'ont fait leurs parents et leurs professeurs. On les rétrécit, dès la petite enfance, au "linéaire", alors que toute leur énergie est globale. Et l'on fait la même chose avec les vieillards pour les aider à mourir avant la mort. Par ailleurs, on laisse les adolescents actuels s'éparpiller, par réaction à l'éducation de rétrécissement qu'on leur a imposée pendant des générations, pour ensuite leur reprocher leur manque de densité. Et comme ils sont tributaires d'un monde adulte qui a évolué dans le rétrécissement de ses forces intellectuelles et de ses ressources affectives, le choc affectif, l'incompréhension intellectuelle, le dialogue de sourds, entre adolescents et adultes, sont inévitables. Une société qui évolue ainsi à rebours du développement naturel des personnes qui la composent, ne peut pas ne pas être en rupture avec elle-même et par conséquent ne pas dégénérer dans la violence. Une société qui méprise ses vieillards, traite la femme comme un objet, ignore ses adolescents et se sert de ses enfants pour compenser ses rêves déchus, est une société violente.

Pour tous ces motifs de frustration et des légions d'autres que nous percevons tous, il arrive qu'au lieu d'assumer le réel, le vécu, nous le subissons et nous le vengeons. Selon nos tempéraments, selon les circonstances, selon nos métiers. Passivité, compensation, vengeances obscures, défoulements de toutes sortes, sublimations faciles, s'en suivent. On demande à l'alcoolisme, au sexualisme, à l'automobile, aux sports de passivité qu'on pratique dans son fauteuil devant la télévision ou dans les stades, ce que l'on ne peut pas obtenir du vécu normal. Les plus favorisés, intellectuellement, économiquement, et qui peuvent accéder à différentes formes de pouvoir, en arrivent préci-

sément à se réfugier dans le POUVOIR; l'enseignement, le monde des intellectuels en général, la politique, les grandes entreprises, fabriquent ainsi de petits tyrans en série. — Ce qui témoigne le mieux de la fascination, de la magie que représente le pouvoir politique par exemple, c'est qu'il nivelle la gauche et la droite; révolutionnaires et réactionnaires sont les mêmes au pouvoir... —. Par ailleurs, nous retrouvons dans les sociétés et dans les civilisations les mêmes mécanismes compensatoires que chez les individus. Le passé québécois est fait de sublimation dans des héros et dans des institutions vécues à l'état mythique, tels le culte religieux et celui de la mère-patrie. Rompant avec le passé, il est fatal que la sublimation se mue en défoulement collectif, que ce qui était retenu au fond de la conscience collective par la pression des cultes, éclate subitement et violemment. Toutefois, il est intéressant d'observer qu'à travers cet éclatement, nous persistons à mystifier des réalités qui nous obsèdent et que nous ne pouvons pas dominer en les assumant simplement. Ainsi n'est-il pas étrange que plusieurs de nos écrivains veuillent consacrer le "joual"? N'y aurait-il pas là une compensation à l'impuissance de la race à maîtriser le français? Et n'est-ce pas le même phénomène qui joue lorsque, pour compenser la crise profonde que traverse la culture, on en vient à dire que la culture c'est "l'absence de culture"... Songeons enfin qu'il y a des civilisations qui peuvent se payer le luxe de se racheter et de racheter une partie de la conscience universelle avec elles, sur la lune!

Mais pour comprendre le sens de la vengeance collective contre le vécu, il y a plus que ce rachat technologique. Il y a ce que j'appelle la conscience des classes "réflexes" de la société, c'est-à-dire des hippies, des motards, des délinquants, des groupes pour la non-violence, etc... Quand j'entends des gens, des jeunes même, se demander hypocritement ou naïvement, ce que la société peut faire pour les "pauvres" hippies ou les pauvres motards, je leur retourne la question: "Qu'est-ce que les pauvres hippies et les motards peuvent faire pour la pauvre société?" Et ils font déjà beaucoup en étant ce qu'ils sont, car ils sont la projection sur la place publique de l'inconscient collectif frustré, mais toujours avide d'authenticité, d'humanité. — On sait, par l'origine sociale des sujets de ces deux classes, qu'ils représentent la bourgeoisie, les intellectuels et le monde ouvrier. Comme les délinquants traditionnels —. On commence d'ailleurs à se rendre compte, par le biais de la psychologie rogérienne surtout, que c'est peut-être par l'étude de ces classes, et dans une perspective plus vaste encore, par l'étude de ceux que l'on appelle les anormaux sociaux, que l'on découvrira les ressources et les besoins fondamentaux de la personne sociale. Cela, grâce à l'extraordinaire pouvoir de réaction au milieu, et par conséquent d'énergie naturelle, dont disposent souvent les individus dits anormaux ou les classes dites sociales. On comprendra mieux la violence, on la discernera mieux, lorsqu'on aura accepté à tous les échelons de notre société de réévaluer nos critères de "normalité". Le mot de Romains est profondément vrai: "Les gens bien portants sont des malades qui s'ignorent", surtout si on l'applique au psychique.

Ainsi, de quelque côté qu'on se tourne, on peut observer le même cycle psychique: les énergies individuelles et collectives, constamment refoulées par des systèmes qui tentent de les annihiler, évoluent malgré ces systèmes et se manifestent sous de multiples formes de compensation et de révolution. Et c'est parce que nous portons des oeillères que nous voyons la révolution seulement lorsqu'elle est manifeste, physiquement violente. Car elle anime notre quotidien, dans ces multiples et permanentes tentatives que nous faisons pour vaincre l'absurdité d'une vie qui se développe dans des forces anti-vitales, et auxquelles nous finissons malheureusement par nous identifier, par désabusement, par lassitude, par résignation anticipée à la mort. Et j'en viens à quelques brèves considérations sur le second plan annoncé dans l'ordre de ces réflexions.

Il est notoire que, chez-nous, comme dans maintes civilisations, tant à l'Orient qu'à l'Occident, nous nous situons à un moment crucial de l'histoire et que l'on peut résumer dans la formule suivante: notre présent est fait de la vengeance contre le passé et de l'angoisse de l'avenir. On dira que c'est le propre de nombreuses périodes de l'histoire et j'en conviens. Toutefois, cette caractéristique trouve à certaines époques un état de cristallisation, un point de sursaturation. Ce fut le cas à la Renaissance, ce l'est aujourd'hui. Et aujourd'hui, la toute-puissance des moyens de communication, des techniques de diffusion, donne au phénomène une amplitude unique.

La conséquence évidente de ce phénomène, qui s'ajoute à ceux que nous avons observés précédemment, c'est un état de tension extrême, de vertige, devenu conscient et prêt

à éclater violemment. Il faudrait analyser le langage que l'on tient chez nous depuis quelques années pour en mesurer l'extrême émotivité. Nous avons collectivement les nerfs à vif, nous vivons à fleur de peau, et les positions rationnelles restent lettre morte. C'est là un fondement de l'anarchie : que l'émotivité gagne la collectivité au point d'empêcher tout contrôle rationnel.

Une question majeure surgit quand même ici, à l'égard au moins de notre réaction au passé : serait-il possible de réagir autrement que par la vengeance ou par la passivité? Ne pourrait-on pas assumer le passé? En le vengeant, nous rejetons tout globalement, sans nuance, sans égard pour certaines valeurs qui pourraient être conservées ou réadaptées. En le vengeant, nous le détruisons. Or, on ne saurait détruire ce que l'on porte en soi. La meilleure preuve en est que maintes révolutions et réformes avortent parce qu'elles ne sont pas faites dans la mentalité de l'époque qui opère la réforme, mais dans celle de l'époque avec laquelle on pensait pouvoir rompre subitement. Là où l'intelligence met une heure à se convertir, le psychisme peut mettre des années, surtout au niveau des masses, qui sont avant tout des ensembles affectifs. Les débuts de la réforme existentialiste en philosophie, par exemple, ont piétiné, pour ne point dire avorté, parce qu'ils étaient imposés dans une mentalité restée cartésienne. Et je vois bien des gens autour de nous rêver de "global" avec un esprit "linéaire"... La prise en charge du passé implique au contraire : 1 – La prise de conscience critique et créatrice du passé, afin de départager ce qui est à rejeter et ce qui est à conserver; 2 – le souci de ménager une transition entre le passé et le présent; 3 – la planification rigoureuse des changements à affectuer, étape par étape, en fonction des objectifs poursuivis et des possibilités d'adaptation des personnes impliquées. Considérons seulement quelques aspects de notre révolution dans l'enseignement au niveau collégial. Ils ont été axés sur la destruction du passé et la génération spontanée d'un avenir disproportionnée par rapport aux ressources du milieu.

1 – On a détruit les collèges classiques et avec eux le meilleur de nos traditions pédagogiques. 2 – On avait précédemment détruit, à l'intérieur des collèges, l'enseignement du Latin et du Grec, sans se demander sérieusement s'il fallait contester les disciplines elles-mêmes ou la manière dont elles étaient enseignées. 3 – L'Eglise elle-même a démissionné en abandonnant la presque totalité de ses collèges, sans évaluer de nouvelles possibilités d'affirmer un humanisme chrétien dans le monde de l'enseignement. 4 – De régimes reposant sur une discipline aussi étroite qu'inhumaine, on est passé brusquement à l'absence de discipline. 5 – De l'autoritarisme, on est passé à la démission. 6 – Du paternalisme des maîtres, on est passé au paternalisme des étudiants: jadis les maîtres imposaient, aujourd'hui ils suivent. 7 – On remet l'enseignement magistral en question non pas pour l'évaluer mais pour le condamner sans nuances et irrémédiablement; et on le remplace par des formes improvisées qui sont déjà contestées. 8 – On rejette de la culture tout ce qui n'est pas immédiatement contemporain, etc... En conséquence, on risque chaque jour davantage de compromettre et de détruire l'aventure CEGEP. Extrêmement riche théoriquement, idéalement, le CEGEP est conditionné par un présent des plus pauvres : pas de tradition pédagogique, structures nouvelles et dépaysantes pour les étudiants et les professeurs, administrateurs non préparés, mésadaptation des professeurs et des étudiants, contestation de la culture, improvisation pédagogique, manque d'expérience des professeurs et des administrateurs, insécurité générale, extrême brièveté du cours et des sessions, etc...

Du sous-développement en éducation, nous avons voulu passer du jour au lendemain au sur-développement, en détruisant ou en ignorant plusieurs de nos ressources passées et sans tenir compte de la primauté des personnes sur les structures. Là encore, donc, l'éclatement était fatal! Et j'en viens au troisième plan de cet exposé, pour esquisser dans quel sens "l'intelligence dissociatrice" nous met à la merci de schèmes culturels violents. Notre attitude à l'égard du passé est déterminée par ces schèmes culturels.

Je parle de l'intelligence dissociatrice, mais je pourrais dire simplement "l'intelligence", étant donné que lorsqu'on fait oeuvre d'intelligence, surtout chez ceux qui font profession d'intellectualisme, c'est presque toujours pour dissocier le réel ou nos attitudes devant le réel. Pour opposer. Pour diviser. Pour catégoriser. Pour rompre. A l'instar de l'attitude moralisatrice, qui a toujours partagé le monde en bons et méchants pour les besoins de sa cause, l'intelligence dissociatrice partage toujours le monde ou la société en deux camps : ceux qui sont pour, ceux qui sont contre; la gauche, la droite; ceux qui voient blanc, ceux qui voient noir...

De ce partage est issue la multitude de systèmes, d'idéologies, que nous connaissons tous. Un nombre imposant de ces systèmes, rationalistes, se sont identifiés en français par le suffixe "ISME". Suffixe de la réduction du réel à l'abstraction, à la théorie, au cartésianisme. C'est le stoïcisme contre l'épicurisme, le romantisme contre le classicisme, l'existentialisme contre l'essentialisme, le capitalisme contre le socialisme, le christianisme contre le communisme, le fédéralisme contre le séparatisme, etc... L'énumération pourrait continuer pendant des pages.

Par ailleurs, la réaction culturelle propre au vingtième siècle et amorcée au dix-neuvième, fait apparaître un nouveau vocabulaire qui témoigne d'un nouveau type de réduction du réel par l'intelligence dissociatrice, et qui semble se cristalliser autour du suffixe "ITE". Suffixe de la réduction du réel au concret, au pratique, au primitif, voire au sexuel, par réaction systématique au rationalisme et au cartésianisme dans lequel nous avons croupi quatre siècles. C'est l'affirmation de l'humaniTE contre l'humaniSME, de la chrétienTE contre le christianiSME, de la paterniTE contre le paternaliSME, de la réaliTE, de la sociéTE, de la communauTE, de la créativiTE, contre toute une série de systèmes rationalistes et essentialistes. Toutefois, il importe de noter au passage que l'on parle évidemment de freudisme, de marxisme, signe que l'on s'est empressé, à partir d'une mentalité restée cartésienne, de systématiser rationnellement les apports "essentiellement existentiels" de Freud et de Marx. Pour ne citer que deux exemples en rapport avec ce que nous avons souligné précédemment sur le conditionnement des réformes par les mentalités.

On remarquera enfin que la fonction primordiale de l'intelligence dissociatrice est la réduction du réel et du vécu à l'UN. Mais attention, il s'agit bien d'une réduction à l'UN, et non pas à l'unité ou à l'union. Et c'est toujours une réduction à l'un contre l'autre, par opposition à l'autre. Et cela en regard du réel, en regard des systèmes d'interprétation du réel, en regard des attitudes qui perçoivent le réel et les systèmes d'interprétation. On vit dans un monde où il faut toujours être pour ou contre quelque chose ou quelqu'un, où il faut être d'un parti contre un autre, d'une idéologie contre une autre, d'une culture contre une autre, d'un pays contre un autre, d'une civilisation contre une autre. De l'Occident contre l'Orient et inversement toujours. De l'Europe contre l'Amérique, — le vieux rêve de De Gaulle, frustré avec raison au partage de Yalta —. Des Américains contre les Russes d'abord; puis, des Russes et des Américains contre la Chine —, et l'obstruction ridicule à l'entrée de la Chine aux Nations-Unis continue... —.

Et sur un autre plan, c'est l'affirmation de la culture de masse contre la culture d'élite, de la culture de l'immédiat contre la culture de la tradition. C'est le mythe du global (isme) contre le mythe du linéaire. Il est ridicule d'opposer irréductiblement le global au linéaire, car ils sont essentiellement, existentiellement complémentaires, comme le sont la droite et la courbe. Et, à brève échéance, on détruira le global, si on le réduit à lui-même contre tout ce qui n'est pas lui. Sur un autre plan encore, c'est la projection du SOCIAL contre l'individuel. En fait, la réaction est inspirée par des siècles d'individualISME ; mais sans tenir compte de l'individualiTE on est passé au mythe du SOCIAL. Et dans la même ligne, on oppose l'action à la contemplation; sous cet angle l'Orient continue de s'opposer à l'Occident. L'Eglise nouvelle s'oppose à l'Eglise ancienne, le prêtre du monde conteste le prêtre de prière, — comme si ce dernier s'était suffisamment reproduit pour qu'on lui reproche de prendre trop de place un jour... —. Et c'est foncièrement dans la même ligne encore que le masculin et le féminin sont opposés irréductiblement, comme le rural et l'urbain, comme le rationnel et le sensible, comme l'expérimental et l'intuitif, comme l'art et la science, comme le visible et l'invisible, comme le langage et le silence, etc...

Dans une telle optique, le monde est forcément réduit à un affrontement permanent de forces extrêmes, d'attitudes extrémistes. Et disons le mot, puisque c'est vers lui que convergeait cet exposé, l'homme a intellectuellement un comportement de GUERRIER.

Je conclurai en soulignant quatre points, qui me paraissent particulièrement intéressants en fonction de la recherche actuelle sur la culture, sur la violence, sur la paix.

Premièrement, l'intelligence dissociatrice crée une rupture au sein des individus, des sociétés, des cultures, qui entraîne une tension propre à féconder la violence.

Deuxièmement, cette rupture causée par l'intelligence dissociatrice est du même type, par rapport à la violence telle que je l'ai explorée dans cet exposé, que la rupture affective entraînée par l'obligation pour la plupart des in-

dividus et des sociétés de vivre par compensation d'appétits et de besoins frustrés. Il y a ainsi un extrémisme affectif qui a partie liée avec l'extrémisme intellectuel. Entre l'extrême du besoin frustré et l'extrême du recours compensatoire, d'une part, et l'extrême d'une idéologie ou d'une sensation culturelle contre une autre, d'autre part, il y a collusion violente de deux ruptures, de deux tensions.

Ainsi, un individu frustré par son mariage et obligé de compenser affectivement cette frustration par l'abus de pouvoir politique ou patronal, d'une part, et socio-culturellement frustré par l'insécurité de son milieu — Noir aux E.U. ou Québécois d'expression française —, et obligé de compenser cette frustration par une assimilation à "l'establishment" (blanc ou canadien-anglais) ou par un nationalisme ou un racisme à outrance, d'autre part, est un individu en état de rupture quasi totale avec lui-même, bien plus qu'avec ceux qui ne pensent pas et ne vivent pas comme lui dans son milieu. C'est un individu foncièrement violent, qu'il en soit conscient ou non.

Troisièmement, à l'intelligence dissociatrice et à la réduction du réel et du vécu à l'un, ne faudrait-il pas associer "l'intelligence de rassemblement" et la prise en considération de l'ambivalence du réel et du vécu.

L'intelligence de rassemblement est en soi "une reconnaissance par l'ensemble de la personne de l'ambivalence du réel et du vécu". L'ambivalence, il faut le préciser, car la perception commune en est devenue tellement confuse, "c'est le fait, paradoxal, pour toute réalité d'exister et de se développer par mode de contradiction et de complémentarité avec une ou plusieurs autres réalités." Les exemples sont légions. Tous ceux que nous avons cités en parlant de l'intelligence dissociatrice pourraient être repris ici. Le masculin et le féminin, le jour et la nuit, le visible et l'invisible, la science et l'art, l'action et la contemplation, le global et le linéaire, le personnel et le social, etc... Tout individu est une personne-sociale. Foncièrement, il n'existe pas d'hommes et de femmes, mais des personnes humaines à valences féminines et masculines, harmonisées différemment selon les sexes. Le jour n'est pas plus le jour que la nuit, il est l'ensemble de la réalité diurne et nocturne. Les êtres riches sont habituellement des intelligences-sensibles ou des sensibilités-intelligentes. Le mouvement du coeur est un produit d'équilibre entre les systoles et les diastoles. Et, comme répondait un ami à qui l'on demandait s'il était de la gauche ou de la droite, l'homme marche de ses deux jambes! Tous les exemples que l'on pourrait reprendre ainsi, nous achemineraient à une autre formulation de l'ambivalence : "le fait pour le réel et le vécu d'exister et de se développer par "couples" de réalités".

Mais l'ambivalence ne semble pas encore avoir droit de cité dans nos sociétés, dans nos cultures. D'un être qui pense ou vit l'ambivalence, on dit généralement qu'il "est assis entre deux chaises". Parce qu'il nous paraît impossible, à partir des conditionnements psychiques et intellectuels que nous nous sommes donnés, d'être assis sur deux chaises à la fois. Même si tout ce qui existe indépendamment des perceptions de l'homme existe de cette façon. Mes recherches en ce domaine m'ont amené à un échantillonnage énorme, qui me paraît assez probant .

Quatrièmement, il me semble que la conjugaison des deux formes d'intelligence constitue un moyen privilégié d'assumer le réel. Au lieu de le venger ou de le subir. L'intelligence dissociatrice est nécessaire pour interroger, objectiver le réel et le vécu, pour nous en distancer. L'intelligence de rassemblement est nécessaire pour nous rapprocher du réel et du vécu, pour nous réintégrer en ce que nous avons mis à distance. Les deux intelligences réunies, l'esprit devient amour. Et le seul choix que nous puissions vraiment faire au sein du réel et du vécu, c'est peut-être entre la violence et l'amour, entre la guerre et la paix.

4 - Le fondement institutionnel de l'action violente

par Claude Panaccio (*).

L'avenir de la violence étudiante

Comment comprendre l'explosion de contestation et de violence qui, un peu partout dans le monde, ébranle les milieux étudiants et qui souvent semble même menacer la stabilité de sociétés entières? Faut-il y voir une crise temporaire appelée à se résorber à court terme? S'agit-il au contraire d'un phénomène à long terme, caractéristique des sociétés de la fin du XXe siècle et du début du XXIe? Ou encore, est-ce le signe précurseur d'une révolution mondiale? Bref, quel est l'avenir de la violence étudiante? C'est la question que nous poserons ici, non pour y apporter une réponse définitive, mais, du moins, pour tenter de clarifier, autant que faire se peut, les éléments du problème lui-même, les diverses possibilités qui s'offrent à nos choix. Inutile de préciser que, de ce point de vue, nous mettrons résolument entre parenthèses la question morale : "pour ou contre la violence!" qui serait prématurée à ce stade-ci et qui est d'ailleurs simpliste à quelque stade que ce soit! Notre analyse s'organisera selon deux articulations principales :

- les conditions de la violence étudiante;
- les données de la prospective.

I - Les conditions de la violence

1 – Situer la violence

Il convient d'abord de s'entendre sur les mots et tout particulièrement sur celui de "violence". On qualifiera ici (conventionnellement) de "violente" toute activité visant à interrompre (ou à compromettre définitivement) le fonctionnement normal d'une institution donnée. Notre concept de "violence" se situe ainsi entre une définition très large qui l'identifierait à l'agressivité en général et une définition étroite qui la réduirait à l'affrontement physique. C'est pourquoi, au sens où nous l'entendons, on ne pourrait pas dire d'une institution oppressive qu'elle est intrinsèquement violente, mais il faudrait, par contre, considérer comme violents toute manifestation, toute occupation de bâtiments, toute grève, tout "lock-out", même pacifiques, dans la mesure précisément où de telles activités constituent des ruptures par rapport au fonctionnement institutionnel normal.

C'est par pure commodité fonctionnelle que nous avons choisi une définition aussi insolite et correspondant aussi peu à l'usage ordinaire. Loin de nous la prétention d'être en possession du "vrai" sens du mot "violence"; les mots n'ont pas de vrai sens! Mais il nous a semblé qu'ainsi défini, le concept se prêtait mieux à la prospective du mouvement étudiant. En effet, le recours aux agressions physiques — pendant une manifestation par exemple — paraît relever de phénomènes imprévisibles à long terme, du moins avec un suffisant degré de probabilité. Au contraire, les conditions qui rendent probable l'apparition de la violence comme simple rupture avec l'institution sont analysables avec suffisamment de précision pour donner lieu, si on les réduit à l'essentiel, à une approche prospective.

2 – Violence et contradictions

Le fil conducteur de toute cette étude sera l'hypothèse suivante : la violence (au sens défini plus haut) devient très probable :

– 1. lorsque l'institution concernée (ou l'ordre établi) entretient des contradictions internes objectivement insolubles à l'intérieur des règles du système;

– 2. lorsque surgit chez les sujets membres de l'institution la conscience plus ou moins confuse d'un malaise, et surtout la conscience aussi confuse, de la possibilité d'attribuer la responsabilité de ce malaise à quelqu'un ou à quelque chose d'humain;

– 3. lorsque la parole institutionnalisée dans les canaux officiels apparaît, — au moins à une partie des sujets membres —, comme éminemment inefficace à résoudre le malaise.

Qu'il soit bien entendu que cette hypothèse ne nous est pas fournie par une déduction aprioriste : elle n'a de valeur, au contraire, que dans l'exacte mesure où elle se vérifie empiriquement. Qu'il soit clair également que nous n'entendons pas décrire ici les conditions né-

(*) PANACCIO, Claude, Professeur de Philosophie, CEGEP Ahuntsic, Ahuntsic.

cessaires de toute violence, d'abord parce que nous ne parlons pas de la violence en général (réalité plus métaphysique que sociale), mais de la violence dans un contexte déterminé; ensuite, parce que nous nous refusons absolument à poser des enchaînements nécessaires dans l'ordre historique. Il n'est question pour nous que d'examiner certaines conditions dont la réalisation (ou la perpétuation) dans l'avenir rendrait la violence probable. Aussi accordons-nous volontiers que d'autres facteurs puissent être générateurs de violence, mais nous n'insistons ici que sur ceux qui se prêtent à la prospective. Par exemple, l'apparition d'un mécontentement subjectif en l'absence de toute contradiction objective est certainement possible et, comme telle, elle pourrait bien susciter diverses manifestations de violence. Mais dans la mesure où une telle apparition relève de facteurs difficilement prévisibles — comme la présence et l'habileté d'agitateurs à la solde d'une puissance étrangère — et dans la mesure où de toute façon ces facteurs seraient aussi bien susceptibles d'empêcher la violence contestataire que de la provoquer, nous nous croyons justifiés de ne pas nous en occuper ici et de concentrer notre analyse sur les éléments ci-haut mentionnés.

Encore faut-il préciser que ces éléments ne sont pas d'égale importance : le premier est nettement le plus propice à une analyse prospective, et d'ailleurs il joue, par rapport aux deux autres, le rôle de condition de probabilité : on pourrait poser en principe que plus ce facteur est probable dans l'avenir, plus les deux autres le sont également.

C'est pourquoi il faut insister sur le sens que nous accordons aux termes de "contradiction interne". Un système quelconque (institution sociale ou autre) est contradictoire lorsque la dynamique qui le définit (c'est-à-dire son orientation générale) alimente des tendances réelles incompatibles entre elles, et pourtant aussi nécessaires au système les unes que les autres (le degré d'incompatibilité pouvant d'ailleurs être variable). On pourrait, par exemple, considérer le système de l'entreprise privée comme contradictoire dans la mesure où son fonctionnement est basé à la fois sur le désir des patrons de s'enrichir et sur le désir des ouvriers de s'enrichir, et dans la mesure où, à la limite, ces deux tendances sont incompatibles, — d'où : grèves, mises à pied, etc . . . ; autant d'actes de violence au sens défini plus haut —.

En posant que la contradiction concerne exclusivement les tendances réelles d'un système, nous voulons dire qu'elle ne peut porter que sur celles qui fonctionnent effectivement comme moteurs du système, celles qui déterminent sa dynamique réelle. Il y a là matière à confusion, puisque l'on emploie souvent le terme de "contradiction" à propos d'un désaccord entre l'orientation réelle d'un système et ses buts officiels, par exemple dans le cas des grandes fondations américaines qui se présentent comme oeuvres de charité et qui sont en fait des media d'exploitation. Dans un tel cas, nous parlerions plus volontiers d'"incohérences" (ou à la rigueur d'hypocrisie!) Enfin, on appelle quelquefois "contradictions" les désaccords entre diverses formulations des buts officiels; nous parlerions là plutôt d'"oppositions".

Toute cette terminologie est purement conventionnelle, mais elle a du moins l'avantage fonctionnel de permettre une distinction claire entre les contradictions objectives (niveau des tendances réelles) et les désaccords subjectifs (niveau des formulations). Encore faut-il éviter de prendre l'opposition entre les éléments objectifs et les éléments subjectifs trop à la lettre, puisque, dans notre terminologie, ce qui établit la distinction entre les deux, ce n'est pas leur appartenance ou leur non-appartenance au domaine de la subjectivité humaine, mais leur aptitude ou non à jouer effectivement le rôle de moteurs du système concerné. C'est ainsi que les désirs humains, dans la mesure où ils sont entretenus par le système, et dans la mesure où ils en sont aussi les moteurs, peuvent être considérés comme des éléments objectifs, par exemple dans le cas, mentionné plus haut, des relations patrons-ouvriers. On peut en trouver une autre illustration dans la récente explosion de la contestation étudiante en Yougoslavie, provoquée par la présence, dans le régime yougoslave, de tendances contradictoires : le désir de l'autogestion, posé comme le principe même du système (et donc qui agit comme force motrice) et la tendance à la centralisation bureaucratique (1).

3 – Politisation de la contestation

A première vue, l'hypothèse de travail

(1) Cf. **Combats étudiants dans le monde**, Paris, Seuil, 1968, p. 253-275; voir aussi : PLAMENIC, D., **L'insurrection étudiante de Belgrade**, dans **Les temps modernes**, juin-juillet 1969, p. 2151-2177, trad. par NATHAN, M.

dont nous sommes partis paraît fournir, pour répondre à la question : "la violence étudiante est-elle appelée à croître?" une méthode qui pourrait s'articuler en quatre moments :

– 1. analyse des contradictions spécifiques donnant actuellement naissance à une telle violence;

– 2. recherche des probabilités de solution ou d'aggravation de ces contradictions dans l'avenir;

– 3. interrogation sur l'apparition éventuelle de nouvelles contradictions;

– 4. recherche sur les aptitudes de ces contradictions, présentes ou futures, à susciter la conscience d'un malaise attribuable à une responsabilité humaine.

Il ne serait pas très utile de s'interroger spécifiquement sur les possibilités d'apparition d'une méfiance généralisée envers la parole : puisque nous avons défini les contradictions comme objectivement insolubles par la parole à l'intérieur du système, on peut poser que la présence des deux premières conditions définies plus haut — présence des contradictions réelles, et conscience d'un malaise — rend, par le fait même, extrêmement probable la réalisation de la troisième — méfiance vis-à-vis la parole institutionnalisée —.

Cependant, une analyse empirique des divers mouvements étudiants et des divers systèmes universitaires et scolaires dans le monde conduit vite à la conclusion que les contradictions académiques immédiates ne peuvent être isolées des contradictions politiques et sociales, ni même des grandes contradictions internationales. En pareille matière, toute étude qui se limiterait au domaine proprement académique serait oiseuse, abstraite et trompeuse : oiseuse, parce qu'elle exigerait une description détaillée d'un nombre impressionnant de situations académiques apparemment très diversifiées; abstraite, parce qu'elle détacherait les dites situations de ce qui les alimente et les rend intelligibles; trompeuse à double titre, parce qu'elle voilerait à la fois le caractère politico-social des institutions académiques et les relations fondamentales qui par-delà les diversités apparentes, unissent les différents mouvements de violence étudiante à travers le monde.

Ainsi prenons l'exemple des mouvements étudiants en Allemagne de l'Ouest et plus particulièrement à Berlin (1). Si on en restait au niveau purement académique, on dirait que la contestation étudiante, qui s'est propagée surtout depuis 1965, est le symptôme d'une contradiction interne, à l'université, entre la tendance à la liberté — l'Université de Berlin-Ouest s'appelle "Université Libre" par opposition aux universités du secteur communiste — et la tendance à la non-liberté, qui s'est révélée depuis 1955 dans un certain nombre d'atteintes à la liberté de parole — interdiction adressée à Erich Kuby de prendre la parole à l'Université, licenciement de Eckhart Krippendorf, assistant à l'Institut Otto-Suhr, interdiction des critiques de cours dans les séminaires de recherche, etc . . . —. On aurait ainsi affaire à une difficulté propre aux institutions universitaires allemandes.

Seulement, qui ne voit que ce problème "spécifiquement universitaire" n'est autre que celui de la liberté politique? La chronologie des combats étudiants à Berlin manifeste bien d'ailleurs le lien indissoluble entre l'opposition au rectorat de l'Université, l'opposition au Sénat de Berlin et l'opposition à la guerre au Vietnam. Il n'est qu'à lire les textes de Rudi Dutschke, de Wolfgang Lefèvre, et de Bernd Rabehl dans **La révolte des étudiants allemands** pour voir à quel point ils sont eux-mêmes conscients du caractère essentiellement politique et social de leur contestation.

De même aux Etats-Unis (2), les principales occasions de violence étudiante depuis 1959 furent l'attitude du gouvernement américain vis-à-vis Cuba, le problème noir et la guerre au Vietnam. On pourrait multiplier les exemples : partout la contestation étudiante est politisée, que ce soit d'emblée, dès son début, comme dans les pays de l'Est : Pologne, Tchécoslovaquie, Yougoslavie, ou que ce soit au terme d'une prise de conscience de la non-isolabilité des problèmes universitaires, comme au Québec ou comme en Italie.

D'ailleurs, même les diverses situations politiques ne sont pas isolables les unes des autres. Marcuse a raison d'affirmer : "Il faut envisager toute opposition aujourd'hui globalement dans le contexte mondial; comme phénomène isolé, elle est faussée d'emblée" (3). C'est pourquoi, au lieu de suivre la méthode qui paraissait devoir s'imposer, et au lieu de nous li-

(1) BERGMAN, U., **La révolte des étudiants allemands**, Paris, NRF, 1968;
voir aussi : **Combats étudiants dans le monde**, p. 67-120.
(2) Cf. **Combats étudiants dans le monde**, p. 11-16.
(3) MARCUSE, H., **La fin de l'utopie**, Paris, Seuil, 1968, p. 41.

miter à une étude sur la situation québécoise, il nous semble préférable, pour les besoins de la prospective et pour ceux de l'exposé, de renverser la démarche et de partir des contradictions les plus générales de la civilisation contemporaine, du moins celles qui sont le plus susceptibles (pour des raisons qui restent à analyser) de provoquer dans les milieux étudiants la conscience d'un malaise. A la suite d'une étude sommaire des différents mouvements étudiants dans le monde, il nous a paru fécond de centrer le problème de l'avenir de la contestation étudiante autour de quatre grands thèmes :

- 1. intégration et non-intégration,
- 2. contradiction morale,
- 3. autoritarisme et participation,
- 4. déporsonnalisation et émancipation.

Quatre grandes contradictions de notre civilisation, dont nous essaierons de montrer, d'une part, qu'elles caractérisent non seulement notre présent, mais aussi notre avenir, et d'autre part, qu'elles touchent tout particulièrement les milieux étudiants.

II - Les données de la prospective

1 - Intégration et non-intégration

Les experts s'entendent pour affirmer que le progrès économique d'une société est de moins en moins lié à ses richesses naturelles et de plus en plus à ses richesses humaines et intellectuelles (1). Dans la mesure où le progrès leur est nécessaire, les régimes industriels modernes doivent favoriser un immense développement de l'éducation, ce que Fourastié appelle une véritable "intellectualisation de l'humanité" (2).

Une telle intellectualisation favorise à son tour, chez ceux qui s'éduquent, un recul intellectuel critique vis-à-vis la société dans laquelle ils vivent. Les étudiants, d'ailleurs, pendant le temps de leurs études, ne sont pas économiquement intégrés — ou sont mal intégrés — au système de production qui rend nécessaire l'accroissement de leur nombre. En outre, dans les sociétés où il n'existe aucune planification des débouchés, où la liberté d'orientation joue un rôle réel, beaucoup d'étudiants se dirigent — par exemple, ici au Québec, dès le niveau du CEGEP, ou en tout cas dès celui de l'université — vers des carrières qui répondent plus à leurs intérêts personnels qu'aux besoins économiques de la société — sciences sociales, lettres, philosophie, etc . . . —, ils forment ainsi un important groupe de mal intégrés, intellectuellement et économiquement.

Or une telle non-intégration, particulièrement évidente dans le cas des disciplines que nous venons de mentionner, mais repérable aussi à un certain degré dans tous les milieux étudiants, est génératrice de contestation. La société industrielle constitue un système économique extrêmement complexe où la spécialisation est de mise et où il est indispensable que "chacun garde sa place". C'est le phénomène que Herbert MARCUSE a très bien décrit dans **L'homme unidimensionnel** : l'homme moderne, pour se conformer aux exigences du système économique, doit se réduire à la dimension de la productivité. Mais l'éducation a tendance à pluridimensionnaliser l'étudiant! KAHN et WIENER, qu'on peut difficilement soupçonner de menées subversives, considèrent, dans leur livre sur **L'an 2000**, que la culture américaine, en se "dématérialisant" au cours de l'ère post-industrielle où elle doit pénétrer bientôt, est susceptible d'alimenter un accroissement de ce qu'ils appelent l'"aliénation" (c'est-à-dire la non-intégration) des milieux intellectuels (3).

Ce qui peut d'ailleurs contribuer énormément à aggraver cette non-intégration critique, c'est que la distance intellectuelle permise (et réclamée) par la société d'abondance permet d'entrevoir comme "réellement possible" un monde sans exploitation. Alors que toute la société industrielle bourgeoise avait posé en principe universel, en loi naturelle, qu'"il y aura toujours des pauvres", il apparaît maintenant à un nombre croissant de personnes, — c'est en particulier le point de départ de Marcuse —, que l'utopie est, du moins à un certain degré, réalisable. La prise de conscience d'une telle possibilité comme concrète, fait surgir à l'intérieur de la société industrielle un élément de négativité critique. C'est pourquoi l'on peut dire que l'intellectualisation, génératrice de non-intégration, est aussi génératrice de contestation.

Rudi Dutschke déclare, dans **La fin de l'utopie** (4) : "Ceux d'entre nous qui ont com-

(1) SERVAN-SCHREIBER, J.-J., **Le défi américain**, chap. 7, Paris, Livre de Poche, 1967, p. 104-113; et HABSBOURG, Otto de, **Bientôt l'an 2000**, Paris, Hachette, 1959, p. 29.
(2) FOURASTIE, J., **Les 40,000 heures**, Paris, Laffont-Gonthier, 1965, p. 186.
(3) KAHN, H., WIENER, A., **L'an 2000**, Paris, Laffont, 1968, p. 260-272.
(4) **Op. cit.** p. 95.

pris ce qu'il y a dans le monde, les possibilités inouïes d'épanouissement qu'il peut offrir, les conquêtes universelles qu'il nous promet, ceux-là ont une révélation bouleversante". Révélation bouleversante, qui atteint en primeur les milieux étudiants, mais qui, de par la généralisation de l'information, finira aussi par atteindre la masse des gens, réduisant ainsi la distance entre l'intégration passive des non-étudiants et la non-intégration contestataire et agressive des étudiants, et augmentant par le fait même la probabilité de la violence.

2 – La contradiction morale

Le recul intellectuel permet aussi à la jeunesse de s'apercevoir de l'hypocrisie objective de la morale officielle, celle des bons sentiments, de l'altruisme et de la famille. Cette morale devient absolument vaine lorsqu'on prend conscience du fait que le système économique est fondé sur l'intérêt matériel et personnel, sur l'exploitation et sur le droit du plus fort. Les valeurs qu'elle prône peuvent dès lors apparaître dans leur efficacité réelle, dans leur fonction de gardiennes de l'ordre économique, qu'il s'agisse du caractère sacré de la propriété privée en morale bourgeoise ou de celui du travail en morale collective. Cette prise de conscience est encore une fois favorisée non seulement par l'éducation mais également par la diffusion de l'information, concernant, par exemple, les crises militaires dans lesquelles sont obligées de s'engager les puissances impérialistes (v.g. le Vietnam et la Tchécoslovaquie).

Mais il y a plus, et c'est ici surtout que surgit la contradiction : pour diverses raisons, le système économico-technologique lui-même encourage l'abandon de la morale traditionnelle. Entre autres, soumis à la nécessité d'augmenter la consommation, il doit provoquer un dépassement de la morale puritaine, susceptible au contraire de restreindre la consommation. KAHN et WIENER se contentent d'affirmer que "la morale puritaine devient superflue pour le fonctionnement de l'économie" (1), mais Vance PACKARD montre bien, dans son ouvrage sur la publicité, comment elle est devenue néfaste et comment les agences de publicité américaines s'efforcent maintenant de liquider un certain nombre de complexes de culpabilité (2). Il n'est un secret pour personne, par exemple, que la société de consommation a mis sur pied un très fructueux commerce de l'érotisme.

Cet abandon relatif de la morale traditionnelle permet le développement de certaines tendances contraires à celles qui définissent la société technologique. MARCUSE a bien montré, par exemple, à quel point la libération de l'Eros risque d'être subversive pour l'ordre économique actuel (3), et comment "la convergence d'une révolte politique et d'une révolte éthico-sexuelle (... est, en Amérique, un facteur important de l'opposition) (4). Par ailleurs, la violence et l'opposition à l'ordre établi ne sont plus (et seront de moins en moins) interdites par un tabou moral intériorisé et accepté par tous; on s'aperçoit au contraire que le système ne fonctionne que par la loi du plus fort et cette prise de conscience favorise les épreuves de force et donc la violence (grèves, occupations, etc...) . Enfin la réaction au système est à même de se justifier elle-même en s'appuyant, du moins à son point de départ, sur une indignation morale devant la situation précaire des valeurs humanitaires de liberté, d'égalité et de fraternité. C'est par exemple assez nettement le cas de MARCUSE et de ses disciples.

Certes, on peut prévoir, pour des raisons épistémologiques autant que culturelles, que la justification théorique de la morale humanitaire n'est pas destinée à un sort éclatant, mais la solidarité réelle n'en apparaît pas moins comme une des composantes de la société de l'avenir, et cela à deux niveaux :

– 1. Au niveau d'une solidarité affective, émoussée par les media de communication; c'est ce qui fait par exemple que le monde entier est à ce point sensibilisé aux problèmes du Vietnam, du Biafra ou du Moyen-Orient;

– 2. au niveau d'une prise de conscience de la solidarité comme intérêt réel; on commence par exemple à s'apercevoir dans les sociétés avancées que l'oppression du Tiers-Monde nous met tous directement en danger.

La remise en question de la morale bourgeoise et la tendance à la solidarité paraissent inscrites dans l'avenir de notre société, et elles sont indubitablement en contradiction avec les tendances à l'exploitation et à l'unidimensionnalisation. Cette contradiction est susceptible d'être particulièrement ressentie par la jeunesse,

---

(1) **Op. cit.**, p. 264.
(2) PACKARD, Vance, **La persuasion clandestine**, Paris, Calmann-Lévy, 1958.
(3) MARCUSE, H., **Eros et civilisation**, Paris, Minuit, 1967.
(4) MARCUSE, H., **La fin de l'utopie**, Paris, Seuil, 1968, p. 47.

dont les préjugés moraux datent moins, et singulièrement par la jeunesse étudiante, plus intellectualisée. Elle constitue donc un autre facteur propre à rendre probable l'accroissement de la violence étudiante.

3 – Autoritarisme et participation

On retrouve, comme une des principales constantes des mouvements étudiants à travers le monde, la lutte contre l'autoritarisme au nom de la participation. Le surnom que se sont eux-mêmes donnés les étudiants contestataires allemands — celui de "camp anti-autoritaire" — pourrait, en fait, très bien s'appliquer à peu près à tous les groupes étudiants qui, d'une façon ou d'une autre, en sont venus à la violence. Du Mexique à l'Italie, de la Pologne au Brésil, partout les mots d'ordre d'"autogestion", d'"autonomie", de "pouvoir étudiant" se dressent en étendards de la révolte étudiante. Sur les quatre objectifs essentiels que l'UNEF proposait au mouvement étudiant français, les deux premiers — et les deux principaux — étaient :

– 1. l'instauration immédiate d'un pouvoir étudiant réel dans les facultés avec droit de veto sur toute décision prise;

– 2. subordonnée à ce premier point, l'autonomie des universités et des facultés (1).

Or, une prospective, même simpliste, montre que, d'une part, la tendance à la centralisation autoritaire sera largement favorisée par les progrès de la technique, mais que d'autre part, la diffusion de cette technique est susceptible d'accentuer la tendance à la participation.

KAHN et WIENER présentent comme très probables, d'ici l'an 2000, une centaine d'inventions techniques et scientifiques extrêmement importantes (2). A les examiner de près, on s'aperçoit que beaucoup d'entre elles se prêteront admirablement bien à un contrôle centralisé, par exemple, toutes les techniques de contrôle de l'hérédité et de l'éducation. KAHN et WIENER parlent de "techniques nouvelles et plus sûres d'enseignement et de propagande touchant la conduite humaine — publique et privée" (3), de l'affectivité, de l'armement, de l'environnement, et surtout de l'information : ce dernier point est capital; d'ici quinze ans, dit-on (4), tout le monde aura chez soi un petit ordinateur, comme on possède aujourd'hui un appareil de télévision; ces ordinateurs privés seront reliés à d'immenses machines électroniques qui rendront presque instantanément accessible à tout le monde toute l'information actuellement stockée dans les bibliothèques du monde entier. L'ordinateur rend donc possible une incroyable démocratisation de l'information, mais en même temps, il exige une très grande centralisation de cette information et il rend ainsi également possible un tout aussi incroyable contrôle autocratique de l'information.

Cependant, l'an 2000 ne semble pas se dessiner sur le modèle du "meilleur des mondes" d'HUXLEY. Si tel était le cas, il n'y aurait plus de problèmes, puisqu'il n'y aurait aucune contradiction : ce serait la victoire décisive de la centralisation autoritaire.

Mais une tendance inverse tout aussi forte se manifeste dans notre civilisation. Marshall McLUHAN a bien montré comment les media électroniques d'information et de communication ont suscité chez les gens, et plus particulièrement chez les jeunes, ceux qui sont de la même génération que la télévision, "l'exigence d'un engagement réel dans toutes les situations du quotidien, aussi bien à la maison qu'au sein de la vie sociale" (5), l'exigence d'une participation globale à l'univers retribalisé, à la grande "tribu planétaire", au "global village."

Cette contradiction est peut-être la plus grave de celles que nous ayons mentionnées jusqu'ici. La liaison de la violence étudiante avec la diffusion des media électroniques permet de comprendre le caractère relativement récent de la contestation globale et il permet, en même temps, de saisir ce phénomène non plus comme une crise temporaire (ou périodique), mais comme un symptôme direct d'une contradiction à long terme, caractéristique de notre civilisation électronique et technologique, un phénomène avec lequel il faudra apprendre à vivre.

4 – Dépersonnalisation et émancipation

"D'une part, écrit Jean Fourastié, l'homme a lutté avec force contre l'arbitraire du pouvoir exercé par une personne physique selon son bon vouloir; d'autre part, il souffre de l'anonymat et de la dépersonnalisation du pouvoir légal" (6). La lutte contre la dépersonnalisation

(1) **La révolte étudiante**, Paris, Seuil, 1968, p. 93.
(2) KAHN, H., WIENER, A., **Op. cit.**, p. 94-96.
(3) **Idem**, page 95.
(4) SERVAN-SCHREIBER, J.-J., **Le défi américain**, Chap. 10 L'Univers des ordinateurs, p. 129-139.
(5) MCLUHAN, Marshall, **Mutations 1950**, Montréal, HMH, 1969.
(6) FOURASTIE, J., **Les 40,000 heures**, Paris, Laffont-Gonthier, 1965, p. 173.

constitue également, quoique de façon moins évidente —, une des constantes de la contestation étudiante. Au fond, peut-être ne s'agit-il là que d'un cas particulier de la lutte à l'autoritarisme : en contexte technologique, en effet, l'autorité prend la forme d'une bureaucratie anonyme qui, par un effet de retour inévitable, tend à dépersonnaliser la société entière. Problème particulièrement épineux dans les milieux universitaires, là où, d'une part, les exigences d'émancipation et d'épanouissement personnels sont favorisées par l'intellectualisation, et où, d'autre part, l'administration est le plus souvent conçue sur le modèle de la structure industrielle, c'est-à-dire sous la forme d'une bureaucratie hiérarchisée. Un des leaders étudiants aux Etats-Unis, Mario Savio, résumait bien cette situation lorsqu'il déclarait dans un discours à l'Université de Berkeley : "Dans notre lutte pour la liberté d'expression à l'Université de Californie, nous nous sommes heurtés à ce qui est peut-être le problème majeur qui se pose à notre nation, la dépersonnalisation d'une bureaucratie inaccessible" (1).

Or, dépassant largement les cadres de l'institution scolaire, la tendance à la dépersonnalisation s'inscrit au coeur de notre société comme une de ses principales orientations à long terme; non seulement sous la forme d'une uniformisation des masses pour les besoins de la consommation, mais principalement dans le cadre d'un contrôle technologique accru des groupes humains. Il y a déjà plusieurs années que Georges FRIEDMANN a décrit les effets dépersonnalisants de la division du travail industriel (2), mais les nouvelles techniques de programmation électronique et technologique présentent à cet égard des possibilités immensément plus grandes. "Pour assurer sa cohésion, écrit F. HETMANN, la société sera de plus en plus organisée et articulée fonctionnellement" (3).

L'accroissement démographique et l'augmentation de l'"encombrement" est bien fait pour encourager cette tendance à la planification technologique et bureaucratique, même — et peut-être surtout — dans le domaine de l'enseignement. "L'abondance de l'homme, dit FOURASTIE, engendre le rationnement de la personnalité" (4).

Mais, encore une fois, cette dépersonnalisation progressive ne peut pas se réaliser en douceur et sans provoquer de mécontentements. HETMANN en est conscient lorsqu'il écrit : "la tension entre le mode de comportement technocratique et le mode de comportement apocalyptique, en particulier parmi les intellectuels, peut être une source de sérieux troubles, tant psychologiques que sociaux" (5). Cela est d'autant plus probable que les forces décrites plus haut à propos de la tendance à la participation développent en même temps un désir de personnalisation accrue. McLUHAN insiste — trop exclusivement sans doute — sur ce côté de la médaille lorsqu'il déclare : "La parcellisation, la spécialisation, le conditionnement sont des notions qui vont céder leur place à celles d'intégralité, de diversité, et surtout la voie va s'ouvrir à un engagement réel de toute la personne" (6).

Encore une fois, il y a contradiction, non seulement chez les auteurs, mais surtout au niveau des tendances réelles. Les réactions risquent d'être importantes et graves : déjà, le phénomène hippie prend de plus en plus d'ampleur, mais plusieurs autres formes de violence sont possibles et probables. Comme on dit chez nous : "On n'est pas sorti du bois!"

Conclusion:

Huxley contre McLuhan

L'aggravation des contradictions analysées ici paraît donc probable et avec elle, l'accroissement de la violence étudiante, même si d'ailleurs cet accroissement est certainement appelé à être ponctué de phases d'essoufflement. L'important est que, pour la première fois peut-être dans l'histoire de la civilisation, l'humanité fait face à deux possibilités extrêmes, radicalement contradictoires : d'une part, l'univers intégré, centralisé, bureaucratisé, dépersonnalisé et désolidarisé, décrit par Aldous HUXLEY dans **Le meilleur des mondes**, paraît de plus en plus probable; d'autre part, la société de participation, d'engagement, d'épanouissement, de solidarité, prédite par McLUHAN (et espérée par

(1) Cité dans **Combats étudiants dans le monde**, p. 27.
(2) FRIEDMANN, J., **Le travail en miettes**, Paris, NRF, 1964.
(3) Extrait d'un article de la revue **Analyse et prévision**, décembre 1967, p. 910, cité par BIROU, Alain, dans **Violences et société**, Paris, Economie et Humanisme, 1968, p. 50.
(4) **Les 40,000 heures, Op. cit.**, p. 186.
(5) Revue **Analyse et prévision**, décembre 1967, p. 910.
(6) McLUHAN, Marshall, **Mutations 1990**, Montréal, HMH, 1969.

MARCUSE), apparaît également de plus en plus probable! Cette double probabilité paraît bien impossible, et c'est justement cette impossibilité qui définit le mieux la crise de la civilisation du XXe siècle finissant. Les symptômes de cette crise, particulièrement le surgissement de la violence étudiante, ne peuvent pas être considérés comme des phénomènes isolés, excentriques et passagers. Dans la mesure où aucune solution finale n'apparaît possible à court terme, il faut se dire et se répéter que : "La violence, c'est pas fini!"

5 - *Rapport du travail fait en atelier*

Au rapport de l'atelier, nous ajoutons celui de l'assemblée générale des participants au Carrefour, qui a traité de la violence plus que toute autre question. Voici quelques opinions groupées selon trois scénarios :

a) La violence, sous des formes diverses, sans exclure celle de la sexualité, a toujours existé, et rien ne permet de croire qu'elle cessera un jour. Elle exprime les besoins d'assurer une réalité qui nous a échappé.

– La violence ou l'agressivité est souvent très positive et bénéfique en permettant une libération autrement impossible. Le Québec n'a jamais permis à sa jeunesse d'exister, soit dans son agressivité, soit dans son plaisir. C'est une déficience énorme pour le psychisme collectif québécois. Aussi longtemps qu'on ne se sera pas penché sur les mécanismes immédiats de l'instinct, on n'arrivera pas à résoudre le problème de la violence.

La méthode d'expérimentation par essais et erreurs notamment en morale, nous a été défendue. Nous n'avons pas pu nous libérer d'une dose d'agressivité. Je ne vois pas d'autres voies possible pour la sagesse, tant dans le domaine de l'affectivité que dans celui de l'agressivité. Nous avons trop longtemps limité nos vues à la morale — système extérieur auquel on tente de se conformer — et non à l'éthique, qui en est l'intériorisation assumée. Nous sommes en train d'inventer notre liberté malgré des tentatives de frein, au nom d'impératifs sociaux, souvent même faussement religieux.

– En parlant d'agressivité, nous nous référons à une sorte de modèle de la raison. Ce modèle de la raison est-il imposé par des conditions pratiques, matérielles, économiques ou autres? Si oui, je crois que ce modèle de la raison assure un équilibre social, équilibre que nous voulons transformer pour en construire un autre. Pour ce faire, nous exploitons les ressources dans l'ancien équilibre que nous sommes en train de détruire.

– C'est alors que nous mettons au service de catégories dépassées des techniques et des acquisitions nouvelles.

– Ceci me rappelle **Une saison dans la vie d'Emmanuel.** Il me semble que, de 1840 à 1960 environ, nous avons vécu, au Québec, dans un immense monastère, dans des structures sacrales. Nous sommes à refaire l'expérience de la laïcisation du XVIIe siècle français.

– Ceci me paraît exact, mais au niveau des symptômes, il faut aller plus loin et se demander pourquoi.

– Cette discussion illustre peut-être notre difficulté à aborder la prospective. Nous avons toujours été habitués à voir l'avenir en fonction du passé, maintenant, il faut nous libérer suffisamment du passé pour entrevoir l'avenir. C'est presque un cercle vicieux. Peut-on prévoir que ce cercle sera brisé?

– On veut nous psychanalyser : il y aurait dans notre jeunesse, même comme peuple, des causes qui pourraient expliquer pourquoi nous en sommes là. Ce n'est pas là l'objet de recherche des personnes du Carrefour, qui se demandent plutôt : peut-on arriver à certaines indications qui permettraient de savoir comment la situation va évoluer?

– Depuis 1960, des phénomènes — pluralisme, polyvalence, laïcisation — semblent très prometteurs pour l'avenir.

– Est-il possible d'échapper à une relation "dominant-dominé"?

– Dans une attitude conforme à la psychologie de la relation dialoguale, dans une perspective rogérienne, il faudrait envisager l'autre en tant qu'autre et lui permettre de s'exprimer en tant qu'autre. C'est une attitude d'accueil. Un élément nous permet d'espérer que nous nous acheminons vers cette attitude, dans la nouvelle pédagogie où l'on apprend à l'enfant l'accueil de l'autre qui détruira l'attitude "dominateur-dominé".

– Au lieu de continuer de penser selon des schèmes pré-établis depuis longtemps, comme la "dialectique des générations", il y aurait lieu de réfléchir sur les éléments de culture que les jeunes apportent à longueur de journée dans nos écoles ("Beatles", vêtement...). Le problème est le suivant : avec qui va-t-on faire alliance, avec quelle troisième force, pour sortir enfin d'une dialectique somme toute "mortelle" dans l'opposition sempiternelle qu'elle pose? Par exemple, certaines traditions spirituelles du Tiers-Monde sont populaires chez les jeunes, en certains groupes: éléments de bouddhisme, d'hindouisme, de cultures africaines, nous touchent

de bien des façons, et auxquelles nous devrions être très attentifs : toutes choses que les jeunes apportent quotidiennement à l'école et qui ne se trouvent pas dans nos livres. La confrontation toujours possible "maître-étudiant" peut être adoucie, si l'on exploite ces phénomènes comme des facteurs de régénération.

b) La violence, dans quelques temps, va décroître, et il n'y a pas lieu de redouter l'avènement du fascisme, parce que les systèmes de production qui prévalent dépendent de la création continue de connaissances.

– Je vois mal s'installer un système de direction autocratique dans une société essentiellement changeante où l'une des conditions d'intégration est justement l'adaptabilité et la flexibilité.

– Avec toutes les découvertes et tous les perfectionnements, l'appareil économico-socio-politique va devenir de plus en plus cohérent et, par conséquent, alimentera de moins en moins la violence.

– La destruction du système de production par les étudiants semble improbable, parce que ceux-ci y sont impliqués, contrairement aux prolétaires de Marx qui n'avaient aucune espérance d'y entrer.

c) La violence croîtra encore parce que notre société, par ses contradictions, engendre nécessairement de graves frustrations.

– Le Gouvernement ne semble pas vouloir entendre davantage les citoyens, ce qui les invite à chercher d'autres formes d'expression que le parlementarisme. C'est la voie du fascisme.

– En 1985, nous aurons peut-être un despote ou un tyran.

– La question est justement de savoir comment nous le ferons naître, ce despote.

– Le despote, nous ne le verrons pas en 1985, mais dès aujourd'hui, et il incarne, originellement et idéalement, le Père. Il est très difficile de s'en libérer.

– Cette intervention nous fait comprendre la difficulté de tenir un langage commun, — ce qui est particulièrement caractéristique du Carrefour où se rencontrent des personnes venues de différentes disciplines comme du reste de la société contemporaine tout entière —. Quand un sociologue parle de violence, il ne se réfère pas à la même violence que celle du psychologue, non plus qu'à celle du contestataire.

N.D.L.R. : On a lu jusqu'ici le compte-rendu des échanges intervenus surtout lors de la plénière. Dans ce qui va suivre, on prendra connaissance exclusivement du travail fait par l'atelier.

– L'éducation suppose des objectifs : pourquoi formera-t-on et informera-t-on les gens? Il y a déjà, sur le plan de la formation, une sursaturation. Les étudiants disent : "Nous, nous savons suffisamment de choses. Que ferons-nous de toutes nos connaissances? Voilà ce que nous voulons savoir". Au plan de la formation, les gens sont encore plus complexes qu'auparavant, de telle sorte que nous devons vivre, en éducation, une situation dont les buts nous apparaissent non pas irréalisables, mais presque absurdes. La motivation n'est donc pas très forte, d'où le goût de sortir de l'école, du collège, de l'université, parce qu'on y étouffe socialement.

– Je me demande si ce que veulent les contestataires actuels n'est pas tout simplement de prendre la place de ceux qui sont là, puis faire exactement la même chose. Quand ils auront fait leurs changements à eux, ils ne seront pas intéressés à d'autres transformations qui leur feraient perdre leur place.

– Les jeunes, pour leur part, ne semblent pas du tout se soucier d'informer les autres, étudiants ou pas, de ce qu'ils veulent.

– Il y a toujours eu et il y aura toujours un conflit entre ceux qui exercent le pouvoir et les gouvernés.

– Je ne crois pas que tout s'arrangerait si les jeunes prenaient le pouvoir. Il ne s'agit pas de changer ceux qui sont en place, mais le fonctionnement de la PLACE, du système politico-social lui-même. C'est un changement radical qui est nécessaire. Et il ne s'opère pas seulement par la machine politique : c'est l'affaire d'un programme révolutionnaire. Et quelle que soit la situation au Québec, elle n'est pas isolable d'une situation mondiale. On demandait : "Quel type de société produit le plus de violence?" Mais il est impossible de parler de "type de société" à un endroit précis : c'est un engrenage mondial. Les problèmes du Tiers-Monde ne relèvent pas seulement d'eux-mêmes, aussi des "deux-Tiers-du-monde". L'absurde est de ne pas vouloir changer TOUS les niveaux. Les contradictions génératrices de conflit ne sont pas isolables PAR NIVEAU. Ainsi, où situerions-nous la contradiction entre la tendance

sociale à l'autoritarisme et la tendance sociale à favoriser la participation? Le niveau politique, s'il est le seul mis en cause, ne réglera rien.

— Drapeau a été "formé" dans une société dont le style était autocratique; mais il y a eu, dans le Québec, depuis 15 ans, une discontinuité dans le style d'exercice de l'autorité, discontinuité qui est à la source du phénomène de contestation; discontinuité aussi dans le style de la socialisation et dans la prétention à monopoliser l'exercice exclusif du pouvoir. Je crois que tout cela oriente les jeunes dans une direction nettement "anti-élite".

— Nous identifions là l'une des tendances majeures. Toutefois, il existe une contre-tendance visant à la concentration du pouvoir dans le fameux "complexe industriel-militaire", le développement inouï des moyens de "contingenter" les foules, l'"espionnage électronique", le contrôle de l'information...

— L'éducation, dans 15 ans, se "distribuera" sans plus avoir besoin de locaux "ad hoc": on se "branchera" tout simplement sur l'"informateur". L'information se dispensera en fonction d'une minorité; cette minorité, ce sera nous, les contestataires. Si j'observe mon "dirigeant syndical étudiant" actuel qui conteste la société de consommation, je présume qu'il sera, en 1985, le meilleur consommateur et qu'il ne voudra pas que "ça change"! Tout ce qu'il désire obtenir, c'est la place de ceux qui, actuellement, consomment plus que lui.

— Les étudiants contestataires les plus lucides, les plus conscients, aspirent à autre chose qu'à la simple prise du pouvoir. La preuve: les plus radicaux entrent dans le P.Q. Cependant le jour où le Parti Québécois prendra le pouvoir, ils déchireront leur carte de membre parce qu'à leur avis, le P.Q. ne modifie pas suffisamment, par l'organisation qu'il projette, nos structures. Ce que ces gens désirent, c'est une société nouvelle, plus démocratique, où chacun a son rôle à jouer, chose incompatible avec le système de partis. On pense à un socialisme décentralisé, tel qu'il s'expérimente actuellement dans les pays de l'est: Yougoslavie, Hongrie, Tchécoslovaquie, socialisme qui abolirait nos structures politiques et les partis d'opposition, pour laisser la place à un seul parti où les classes seraient représentées, au niveau de l'entreprise, de l'institution, etc. Ceux qui seraient à la tête, président de république ou chef du parti, ne pourraient plus, par conséquent, commettre la même erreur que dans le système actuel parce que le système lui-même serait autre.

— Ce n'est pas une société socialiste ou marxiste qui y changera quoi que ce soit. Notre société capitaliste "tombe en ruines", nous dit-on. Je ne m'en sens pas plus malade. Pourquoi remplacer une structure par une autre qui arrivera au même résultat?

— On développe des besoins qui font de nous des inadaptés. Pourquoi? Parce que ceux qui tirent les ficelles de la société de consommation ont "décidé" que nous aurions besoin de ce qu'ils produisent! Or ce sont de faux besoins. On nous fait violence de façon larvée; nous nous mettons en état de violence, de la même façon pour nous en défendre. La nouvelle génération, plus consciente de ce fait, est donc plus violente, d'une violence telle que cela nous porte à nous demander si nous n'allons pas vers le fascisme.

— Ce que les jeunes veulent, c'est obtenir — ils ne l'ont jamais eu dans le passé — un contrôle sur la direction du changement social et de la production. Ils sont de moins en moins naïfs, et de plus en plus informés des mécanismes du système. Ils exigent une voix au chapitre de ce contrôle du changement, tout comme l'ont voulue — et ont commencé de l'avoir — les intellectuels; tout comme le veulent les pauvres. C'est pour eux un besoin de signification, car ils saisissent mal la finalité du changement, tant dans le système d'éducation que dans celui de production. D'une part, ils sentent bien qu'il y a une certaine finalité, qu'il y a certains objectifs ultimes de fixés, mais, d'autre part, ils ne perçoivent pas clairement des buts arrêtés par une "élite occulte". Il est fort probable que d'autres groupes qui n'ont pas le "privilège" de participer à cette définition, — les pauvres par exemple —, s'adonneraient autant que les étudiants à la violence, s'ils formaient un corps aussi cohérent qu'eux.

— La société semble évoluer vers deux types de classes: une classe de technocrates qui dominent la définition des objectifs et qui contrôlent l'accès aux positions permettant de participer à cette définition, d'une part; d'autre part, une classe qui évolue plutôt au plan "existentiel" et qui est plus ou moins obligée de s'adapter, de se plier aux normes que l'autre classe a définies et imposées. Si l'on peut assez facilement prévoir quel sera le comportement de la minorité, il est beaucoup plus difficile de prévoir celui de la majorité, si ce n'est qu'elle

se dépersonnalisera. Ce phénomène s'observe au mieux dans le domaine de l'éducation, et il pose très clairement le problème de l'inadaptation future de la majorité aux normes que la minorité a déjà commencé de définir. En fonction de ceci, et en regard d'une tâche prospective, la principale question à poser est la suivante : "Quel type de société voulons-nous avoir en 1985?" D'où le problème de contrôler ce qui pourrait nous engager vers ce type d'avenir.

– Deux possibilités radicalement opposées sont prévisibles : d'une part, un monde technicisé, "robotisé", conditionné, spécialisé à outrance; d'autre part, un monde où vraiment chacun est individualisé et unique. Lequel l'emportera? L'indécision est peut-être traduite par la violence que l'on constate aujourd'hui... Il y a un CHOIX à faire.

– Ces éventualités peuvent se formuler autrement. L'étudiant actuel suit sept cours par semaine. Le professeur, lui, se spécialise dans une matière et y "triomphe" devant les étudiants, durant 45 minutes. L'étudiant, 45 minutes plus tard, se voit confronté à un autre "spécialiste". De deux choses l'une : ou bien il se révolte, ou bien il devient tout à fait apathique. Actuellement, c'est la violence.

– Nous sommes incapables d'avoir une vue d'ensemble des sciences. Cette compréhension, ce besoin de signification, beaucoup le satisfont par les "voyages", et même par le mysticisme. C'est un "complément" à la spécialisation.

– Puisqu'en 1985, il sera aussi facile de produire un million de pièces différentes qu'un million de pièces similaires, chacun, quel que soit son âge, se comportera selon son imagination, ses goûts... Il n'y aura pas plus de similitudes, entre jeunes ou entre adultes, qu'il n'y aura de conflits entre générations. La spécificité humaine plus développée, l'opposition "de classes" sera moindre; cependant il existera encore des distinctions, par exemple, entre étudiants et ouvriers.

– S'il est possible d'espérer que 1985 prolongera les changements technologiques actuels, des variables imprévisibles ne sont toutefois pas à exclure. McLuhan ne voit et ne présente, à mon avis, qu'un côté de la médaille.

L'atelier a aussi abordé les questions suivantes, sans toutefois apporter des réponses explicites :

– Si l'hypothèse d'une décroissance de l'importance numérique de la jeunesse est envisagée, s'ensuit-il une décroissance de la violence?

– La violence est-elle liée à l'âge? Suffit-il de vieillir pour devenir moins violent?

– Le groupe actuel, — la jeunesse qu'on dit violente —, est destiné à jouer un rôle important dans la société; ce groupe acceptera-t-il, tolérera-t-il la violence?

– Hier, un contestataire s'est présenté. J'avais des questions à lui poser. Il était déjà parti. Donc, il n'est pas intéressé à dialoguer avec qui ce soit. En un sens il a raison : tous ceux qui engagent le dialogue en arrivent à être happés par le groupe avec lequel ils engagent ce dialogue. Qu'est-ce qui va se produire si les interlocuteurs deviennent plus violents, sans jamais entrer en dialogue (1)?

– Peut-être en sommes-nous rendus, dans l'évolution sociale, à devoir accepter la violence comme condition obligée à toute transformation, sociale ou individuelle. Si, autrefois, cela se faisait par des guerres ou des duels, aujourd'hui, ce serait trop dangereux : il n'y aurait ni perdant ni gagnant. On préfère trouver une autre forme de rencontre violente!

– Je trouve un parallèle entre cette discussion sur la violence et la situation actuelle où certains disent : "On nous a demandé de venir ici pour exprimer des idées dont une partie seront publiées. Nous sommes intéressés à les dire d'une façon honorable, puisque notre qualité d'"experts" y est engagée." D'autres sont d'un avis contraire : "Nous sommes des étudiants et nous contestons toute la façon dont Carrefour a été organisé, parce qu'il n'est pas intéressant pour nous d'écouter cela : ces articles sérieux, ils se retrouvent dans les revues et même les journaux". A quoi d'autres répondent : "Pourquoi alors être venu à Carrefour?" En somme, je trouve que se reproduit ici, parmi nous, la situation de violence dont nous parlons plus haut.

(1) Dans l'atelier, selon l'étudiant rapporteur, les étudiants ont voulu exercer cette forme de violence qu'est le silence, mais ils ont été pris au jeu et ont fini par "embarquer".

Bibliographie générale

par Jacques Bellemare (*).

LIVRES

ACQUAVIVA S., **L'éclipse du sacré dans la civilisation industrielle,** Mame, 1967.

XXX **Adolescence (L')**, Paris, Boud & Gay, 1969.

ADORNO T., **The Authoritarian Personality,** N.Y., Harper, 1950.

ALLPORT G.W. & GILLESPIE J.M., **Youth's Outlook on the Future,** N.Y., Doubleday, 1955.

ANGERS F.A., **Pour orienter nos libertés,** Montréal, Fides, 1969.

ANDERSON N., **The Urban Community : A World Perspective,** N.Y., Holt, Rinehart & Winston, 1959.

ANTOINE J., **L'Opinion. Techniques d'enquêtes et de sondage,** Paris, Dunod, 1969.

ARANGUREN J.L., **Sociologie de l'information,** Paris, Hachette, 1967.

ARMAND L. & DRANCOURT M., **Le Pari européen,** Paris, Fayard, 1968.

— **Plaidoyer pour l'avenir,** Paris, Calman-Levy, 1961.

ARON R., **Désillusions (Les) du progrès,** Paris, Calmann-Levy, 1969.

— **Essai sur les libertés,** Paris, Calmann-Levy, 1965.

— **L'opium des intellectuels,** Paris, Gallimard, 1968.

— **Trois essais sur l'âge industriel,** Paris, Plon.

ASIMOV I., **La fin de l'éternité,** Paris, Denoël, 1967.

AUDIBERT D., **Faut-il avoir peur des technocrates?** Paris, Cercle du Livre Economique, 1968.

AYERST D., **Understanding Schools,** Pelican, Pengouin Books, 1967.

BAADE F., **La course à l'an 2000,** Paris, P.U.F., 1968.

BACHELARD G., **La formation de l'esprit scientifique,** Paris, Vrin, 1957.

BALANDIER G., **Anthropologie politique,** Paris, P.U.F., 1968.

BARNIER L., **Pionniers de l'an 2000 : les océanautes,** Paris, Casterman, 1968.

BEAUPRE Général, **Bâtir l'avenir,** Paris, Calmann-Levy, 1967.

BENEDICT R., **Echantillons de civilisations,** Paris, Gallimard, 1967.

XXX **Bénéfices sociaux et initiative privée,** XIVe Congrès des relations industrielles, Québec, P.U. Laval, 1959.

BENOIST J., **Esquisse d'une biologie de l'homme social,** Montréal, P.U.Montréal, 1968.

BERGER G., **Etapes de la prospective,** Paris, P.U.F., 1967.

— **L'homme moderne et son éducation,** Paris, P.U.F., 1967.

— **Phénoménologie et prospective, Paris,** P.U.F., 1964.

BERGER P.L. & LUCKMANN T., **The Social Construction of Reality,** N.Y., Doubleday, 1966.

BERGERON G., **Du Duplessisme au Johnsonnisme,** Montréal, Parti-Pris, 1967.

— **Fonctionnement de l'Etat,** Québec, P.U.Laval, 1966.

— **Ne bougez plus,** Montréal, Du Jour, 1968.

BERGMANN M., **L'avenir possible,** Taizé, 1969.

BERNARD P.J., **La France au singulier,** Paris, Calmann-Levy, 1968.

BERQUE J. & CHARNAY J.P., **De l'impérialisme à la décolonisation,** Paris, Minuit, 1965.

BERTAUX P., **La mutation humaine,** Paris, Payot, 1964.

BERTON P., **Les bien-pensants,** Montréal, De l'homme, 1968.

BILLY, **Les Techniciens et le pouvoir,** Paris, P.U.F., 1968.

BLISH J., **Un coup de cymbales,** Paris, Denoël, 1968.

BLOCH H. & NIEDERHOFFER A., **Les Bandes d'adolescents,** Paris, Payot, 1969.

BLOCH M.A., **Philosophie de l'éducation nouvelle,** Paris, P.U.F., 1968.

BLOS P., **Les adolescents : Essai de psychanalyse,** Paris, Stock, 1967.

BOLTON C.D. & KAMMEYER K., **The University Student : A Study of Student Behavior and Values,** New Haven, College & University Press, 1967.

BONNEFOUS E., **L'Europe en face de son destin,** Paris, P.U.F., 1968.

BORN M., **La responsabilité du savant dans le monde moderne,** Paris, Payot, 1967.

BOSC R., **Le Tiers Monde dans la politique,** Paris, Aubier-Montaigne, 1968.

(*) **BELLEMARE**, Jacques, Centre de Recherche Prospective en Education, U.Q.T.R., avec la collaboration de Gérard Marier et Gilles Pronovost.

BOTTOMORE T.B., **Elites et sociétés**, Paris, Stock, 1967.
BOULIZON G. & ADAMS G., **Canada XXe siècle**, Montréal, Beauchemin, 1966.
BOURGEAULT G., CARON J. & DUCLOS J., **L'Eglise s'en va chez le diable**, Montréal, De l'homme, 1968.
BOURRICAUD F., **Pouvoir et société dans le Pérou contemporain**, Paris, A Colin, 1967.
BOUTHOUL G., **La Surpopulation dans le monde**, Paris, Payot, 1958.
BRECH R., **Britain 1984**, Londres, 1963.
BRETON R. & McDONALD J.C., **Projets d'avenir des étudiants canadiens**, T.I., Ottawa, 1967.
BRICHANT A.A., **Option Canada**, s.é., Montréal, 1968.
BRILLANT J., **L'impossible Québec**, Montréal, Du Jour, 1968.
BROGAN, **Le Problème américain**, Paris, Stock, 1968.
BROOKOVER W., **The College Student**, N.Y., Center for Applied Research in Education, 1967.
BROSSARD J., **L'immigration. Les droits et pouvoirs du Canada et du Québec**, Montréal, P.U.Montréal, 1967.
BROSSARD J., Patry A. & WEISER E., **Les pouvoirs extérieurs du Québec**, Montréal, P.U.-Montréal, 1967.
BROWN H., BONNER J. & WEIR J., **The Next Hundred Years**, N.Y., Viking Press, 1963.
BRUNET M., **Canadians et Canadiens**, Montréal, Fides, 1967.
— **Québec — Canada anglais, deux itinéraires, un affrontement**, Montréal, H.M.H., 1968.
BUREAU J., **L'ère logique**, Paris, Laffont, 1969.
BUCKLEY W., **Modern Systems Theory and Sociology**, N.Y., Prentice-Hall, 1967.
BURNIER M.A., **Les Existentialistes et la politique**, Paris, Gallimard-Hachette, 1966.
CACERES B., **Le mouvement ouvrier**, Paris, Seuil, 1967.
CALDER N. (ed.), **The World in 1984**, T.I, Londres, Pelican Books, 1964.
CAMP J. & CHABANIS C., **Les jeunes d'aujourd'hui**, Paris, Centurion, 1967.
XXX **Canada — Unité et diversité**, Montréal, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
CANETTI E., **Masse et puissance**, Paris, Gallimard-Hachette, 1966.
CARISSE C., **Planification des naissances en milieu canadien-français**, Montréal, P.U.Montréal, 1964.
CAUDE R. & MOLES A., **Méthodologie vers une science de l'action**, Paris, Gauthier-Villars, 1964.
CAYROL J., **De l'espace humain**, Paris, Seuil, 1968.
CHAPUT-ROLLAND S., **Regards 1968. Une ou deux sociétés justes**, Montréal, Cercle du Livre de France, 1969.
CHARLOT J., **L'U.N.R. : Etude du pouvoir au sein d'un parti politique**, Paris, A. Colin, 1965.
CHARRON J.F., **L'homme à sa découverte**, Paris, Seuil, 1963.
CHARRIER J.B., **Citadins et ruraux**, Paris, P.U.F., Que Sais-je? 1107, 1964.
CHAUCHARD P., **Man and Cosmos**, Montréal, Palm Publishers, 1965.
CHAUCHARD P., **Travail et loisirs**, Paris, Mame, 1967.
CHAZAL J., **Déconcertante jeunesse**, Paris, P.U.F., 1962.
CHERINGTON P.W., "Transportation" IN MORPHET & RYAN (eds), **Prospective Changes in Society by 1980**, N.Y., Citation Press, 1967.
CHEVERNY J., **Les Cadres**, Paris, Julliard, 1967.
XXX **Chrétien (Le) à la barre des témoins**, Montréal, Fides, 1969.
CIBA Fondation, **L'homme et son avenir**, Paris, Laffont-Gonthier, 1968.
XXX **Civilisation (La) des loisirs**, Verviers, Gérard & Co., 1967.
XXX **Civilisation (La) des loisirs. Culture morale, économie, sociologie : Une enquête sur le monde de demain**, Paris, 118 rue de Vaugirard, Paris (VIe), 1967.
CLARKE A.C., **2001. L'Odyssée de l'Espace**, Paris, Laffont, 1968.
— **Profiles of the Future**, N.Y., Bantam, 1967.
COLEMAN J.S., **The Adolescent Society**, N.Y., Free Press, 1961.
COMFORT A., **Les fabricants d'anxiété**, Paris, Laffont, 1968.
— **Vivons-nous plus jeunes plus longtemps?** Verviers, Gérard & Co., 1964.
COMMAGER H., **L'esprit américain**, Paris, P.U.F., 1966.
COMMISSION royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, T.I, **Langues officielles**; T. II, **Education**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
XXX **Comprendre les groupes d'adolescents**, Paris, Fleurus, 1967.
CONSEIL de la vie française, **Bilinguisme et biculturalisme au Canada**, Québec, Ferland, 1964.
COOK R., **Le Sphynx parle français. Un Canadien anglais s'interroge sur le problème québécois**, Montréal, H.M.H., 1968.
CORTE M. de, **Essai sur la fin d'une civilisation**, Paris, Médicis, 1949.

CORWIN R.G., **A Sociology of Education**, N.Y., Appleton-Century-Crofts, 1965.
COSER L.A., **The Functions of Social Conflict**, Glencoe, Free Press, 1964.
COSTON H., **Les Technocrates et la synarchie**, Paris, Librairie française, 1962.
COTNAM J., **Faut-il inventer un nouveau Canada?** Montréal, Fides, 1967.
COUFFIGNAL L., **Information et cybernétique. Notions de base**, Paris, Gauthier-Villars, 1968.
COUTEAUX A., **Un homme, aujourd'hui**, Paris, Julliard, 1969.
COX H., **On Not Leaving It To the Snake**, N.Y., Macmillan, 1968.
CRAM D., **Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique**, Paris, Gauthier-Villards, 1967.
CROZIER M., **Le Monde des employés de bureau**, Paris, Seuil, 1965.
— **Le Phénomène bureaucratique**, Paris, Seuil, 1963.
DANDURAND G., **L'apostasie tranquille au Québec**, Québec, Du Renouveau, 1967.
DE BEAUVOIR S., **La vieillesse**, Paris, Gallimard, 1970.
DEBESSE M., **L'adolescence**, Paris, P.U.F., 1969.
DECOTE R., **Vers l'enseignement programmé**, Paris, Gauthier-Villars, 1964.
De LATIL P., **Ainsi vivrons-nous demain**, Paris, Centurion, 1958.
XXX **Démocratie et liberté**, Paris, Ed. Sociales, 1966.
DEMONSION P., **La promotion sociale**, Paris, Berger-Levreault, 1966.
DEROGY J. & LESCAUT P., **Population sur mesure**, Paris, Seuil, 1965.
XXX **Devenir (Le) des hommes**, Orléans, Semaine sociale, 1968.
DEVOIR (Le), **Le Québec dans le Canada de demain**, Montréal, Du Jour, 1967.
XXX **Dialogue (Le)**, Paris, Spes, 1967.
DION L., **Les groupes et le pouvoir politique aux Etats-Unis**, Paris, A. Colin, 1965.
DOMMERGUES P., **Les U.S.A. à la recherche de leur identité**, Paris, Grasset-Hachette.
Don FABUN (ed.), "Telemobility" IN **The Dynamics of Change**, N.Y., Prentice-Hall, 1967.
DOREMIEUX A. (édit.), **Histoires des temps futurs. Quinze récits de science-fiction**, Paris, Casterman, 1968.
XXX **Dossier de l'Europe de l'Est**, Verviers, Gérard & Co., 1968.
DROZ J., **Le Socialisme démocratique : 1864-1960**, Paris, A. Colin, 1966.
DUCLOS J., **L'avenir de la démocratie**, Paris, Ed. Sociales, 1962.
DUMAZEDIER J. & RIPERT A., **Loisir et culture**, Paris, Seuil, 1966.
DUMAZEDIER J., **Vers une civilisation du loisir?** Paris, Seuil, 1962.
— et IMBERT M., **Espace et Loisir**, T. I, Paris, C.R.U., 1967.
DUMONT F. & MARTIN Y. (édit.), **L'analyse des structures sociales régionales**, Québec, P.U.-Laval, 1963.
DUMONT F., **Le lieu de l'homme**, Montréal, H.M.H., 1968.
DUMONT F. & FALARDEAU J.C. (édit.), **Littérature et société canadienne-française**, Québec, P.U.Laval, 1964.
DUMONT F. & MONTMINY J.P., (édit.), **Le pouvoir dans la société canadienne-française**, Québec, P.U.Laval, 1966.
DUMONT R., **Chine surpeuplée. Tiers Monde affamé**, Paris, Seuil, 1965.
DUMONT R. & ROSIER B., **Nous allons à la famine**, Paris, Seuil, 1966.
DUPUIT J.M., **Des structures pour la France**, Paris, S.E.D.E.I.S., 1969.
DURANT W. & A., **The Lessons of History**, N.Y., Simon & Schuster, 1968.
DUSSAULT J.C., **La civilisation du plaisir**, Montréal, Du Jour, 1968.
DUVAL L., **Nombre de professionnels par rapport à la population totale d'un pays ou d'une province**, Québec, Ministère de l'éducation, septembre 1968.
DUVERGER M., **La démocratie sans le peuple**, Paris, Seuil, 1967.
XXX **Education (L') et l'homme à venir**, Journées universitaires de Rouen, Tournai, Casterman, 1968.
XXX **Education et société**, Paris, P.U.F., 1967.
XXX **Eglise (L') vers l'avenir**, Paris, Cerf, 1969.
ELGOZY G., **Le Paradoxe des technocrates**, Paris, Denoël, 1968.
ELLUL J., **L'illusion politique**, Paris, Laffont, 1965.
— **Métamorphose du bourgeois**, Paris, Calmann-Levy, 1967.
ENSEMBLE J., **Le Contre-Plan**, Paris, Seuil, 1965.
ERRERA R., **Les libertés à l'abandon**, Paris, Seuil, 1968.
XXX **Essai politique sur la crise des deux nations canadiennes**, Montréal, Cahiers de Sainte-Marie, no 6, 1967.
XXX **Esquisses du Canada français**, Québec, A.C.E.L.F., 1967.
ETZIONI A., **The Active Society**, N.Y., Free Press, 1968.
EURICH A.C. (ed.), **Campus 1980**, N.Y., Dell Publishing Co., 1968.

FABRE N., **L'éducation familiale et ses problèmes,** Paris, Fayard-Mame, 1968.
FALARDEAU J.C., **Notre société et son roman,** Montréal, H.M.H., 1967.
F.C.S.C.Q., **Recherche en pastorale scolaire : Préparation de la deuxième étape,** Document de travail no 3714, Dossier 391.
FERRAND J., **La jeunesse, nouveau Tiers-Etat,** Paris, Laffont, 1968.
FONTAINE P., **Systématisation des relations entre l'évolution démographique, les besoins en ressources humaines de l'économie et l'éducation,** Québec, Ministère de l'éducation, juillet 1969.
FOURASTIE J., **Civilisation (La) de 1975,** Paris, P.U.F., 1959.
— **Essais de morale prospective,** Paris, Gonthier, 1966.
— **Histoire de demain,** Paris, P.U.F., 1956.
— **Idées majeures,** Paris, Gonthier, 1966.
FOURASTIE J. & VIMONT C., **Histoire de demain,** Paris, P.U.F., 1956.
FRIEDMANN G., **Le travail en miettes,** Paris, Gallimard, 1964.
FROMM E., **The Sane Society,** N.Y., Fawcett Premier Book, 1968.
FRYE N., **L'anatomie de la critique,** Paris, Gallimard, 1969.
— **Pouvoirs de l'imagination,** Montréal, H.M.H., 1969.
— **Siècle (Le) de l'innovation,** Montréal, H.M.H., 1968.
GABOURY P., **Un monde ambigu,** Montréal, Bellarmin, 1968.
GARAUDY R., **Karl Marx,** Paris, Seghers, 1969.
GARIGUE P., **Analyse du comportement familial,** Montréal, P.U.Montréal, 1967.
— **La vie familiale des canadiens français,** Paris, P.U.F., 1962.
GEISSMANN R., **Le dirigeant à la dérive,** Genève, Mont Blanc, 1968.
GILSON E., **La société de masse et sa culture,** Paris, Vrin, 1967.
GOFFMAN E., **Interaction Ritual,** N.Y., Doubleday, 1967.
GOLDMANN L., **Sciences humaines et philosophie,** Paris, Gonthier, 1966.
GORDON-WILLIAM J.J., **Synetics,** Londres, Macmillan, 1969.
GORZ A., **Le socialisme difficile,** Paris, Seuil, 1967.
GOUVERNEMENT du Québec, **Perspectives démographiques 1961-2001,** Québec, Bureau de la statistique, 1968.
— **Recensement scolaire; mai 1969,** Québec, Ministère de l'éducation, 1969.
— **Structures (Les) fonctionnelles,** Québec, Ministère de l'éducation, 1968.
GRASS G., **Evidences politiques,** Paris, Seuil, 1969.
GRAY J.G., **The Promise of Wisdom,** J.B. Lippincott, 1967.
GRITTI J., **Culture et techniques de masse,** Paris, Casterman, 1967.
GUILLAIN R., **Dans trente ans, la Chine,** Paris, Seuil, 1966.
GUILLAUMAT, **Horizon 1985.**
GUITTON J., **La pensée et la guerre,** Desclée de Brouwer, 1969.
GUNDER-FRANK A.,**Capitalisme et sous-développement en Amérique latine,** Paris, Maspero, 1968.
HABSBOURG O. de, **Bientôt l'an 2000,** Paris, Hachette, 1969.
HADFIELS J.A., **L'enfance et l'adolescence,** Paris, Payot, 1966.
HALSEY A.H., FLOUD J. & ANDERSON C.A. (eds.), **Education, Economy and Society,** N.Y., Free Press, 1961.
HAMON & MABILEAU, **La personnalisation du pouvoir,** Paris, P.U.F., 1966.
HAN SUYIN, **La Chine en l'an 2001,** Paris, Stock, 1967.
HAUCOURT d', **La vie américaine,** Paris, P.U.F., Que sais-je? 774, 1958.
HECKSCHER, **Démocratie efficace,** Paris, P.U.F., 1967.
HENRIPIN J., **Coût (Le) de la croissance démographique,** Montréal, P.U.Montréal, 1968.
HENRIPIN J. & MARTIN Y., **La population du Québec et de ses régions, 1961-1981,** Québec, P.U.Laval, 1964.
HENRIPIN J., **Tendances et facteurs de la fécondité au Canada,** Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
HETMAN, F., **Le langage de la prévision,** Paris, Futuribles, 1969.
HOEFNAGELS H., **La sociologie face aux problèmes sociaux,** Paris, Desclée de Brouwer, 1963.
XXX **Homme (L') encombré,** Paris, P.U.F., 1969.
HUANT E., **Masses, Morale et Machines : La morale devant l'hypertechnie et le conditionnement,** Paris, Ed. du Cèdre, 1967.
HUBBARD E., **The Search is on,** Los Angeles, Page Publ., 1969.
HUXLEY A., **Le meilleur des mondes,** Paris, Le livre de poche, nos 246-247, 1948.
HYMAN H., **Reference Group,** N.Y., 1967.
INSTITUT Maurice Thorez, **La marche de la France au Socialisme,** Paris, Ed. Sociales, 1966.
J.E.C., **Les zones grises de l'information,** J.E.C., juin 1968.

XXX **Jeunesse, pédagogie et catéchèse pastorale**, Paris, Fleurus, 1969.

JOHNSTONE J.W. & RIVERA, **Volunteers for Learning**, Cnicago, Aldine Publ. Co., 1965.

JOHNSON L.B., **L'avenir des Etats-Unis**, Paris, Laffont, 1964.

— **Le Temps de l'action**, Paris, Payot, 1964.

JOUSSELIN J., **Civisme et insertion sociale**, Paris, P.U.F., 1965.

JOUVENEL B. de, **L'arcadie**, Paris, S.E.D.E.I.S., 1965.

— **L'Art de la conjecture**, Paris, S.E.D.E.I.S., 1964.

KAES R., **Images de la culture chez les ouvriers français**, Paris, Cujas, 1968.

KAHN H. & WIENER A.J., **L'an 2000. Un canevas de spéculations pour les 32 prochaines années** (The Year 2000), Paris, Laffont, 1968.

KAHN H., **De l'escalade**, Paris, Calmann-Levy, 1969.

HETMAN F., **Le langage de la prévision**, Paris, Futuribles, 1969.

KAUFMANN A. & CATHELIN J., **Le gaspillage de la liberté. Essai. Enquête sur la psychosociologie de l'ère technologique**, Paris, Dunod, 1964.

KENNEDY E.M., **Demain l'Amérique, décision pour une décennie**, Paris, A. Michel, 1968.

KLOSE W., **Histoire de la jeunesse hitlérienne**, Paris, A. Michel, 1966.

LAMBERT M., **Remise en question totale de notre culture**, Montréal, Ed. Nouvelle civilisation, 1968.

LAPASSADE G., **Entrée (L') dans la vie**, Paris, Minuit, 1963.

— **Groupes, organisations et institutions**, Paris, Gauthier-Villars-Dunod, 1967.

— **Procès de l'Université, institution de classe**, Paris, Belfond, 1969.

LAPIERRE L.L., **Québec : hier et aujourd'hui; une anthologie de la pensée canadienne-française**, Toronto, Macmillan, 1967.

LAPLANTE M., **Le développement culturel de la société québécoise**, Thèse 3e cycle, Paris, E.P.H.E., 1968.

LARIVIERE J.J., **Quand les jeunes doutent de Dieu et de l'Eglise**, Montréal, Fides, 1969.

LAVERGNE B., **Individualisme contre autoritarisme**, Paris, P.U.F., 1966.

LEBESQUE M., **La loi et le système**, Paris, Seuil, 1965.

Le CORBUSIER, **Les trois établissements humains**, Paris, Minuit, 1959.

LEDRUT R., **Sociologie urbaine**, Paris, P.U.F., 1968.

LEFEBVRE H., **Le langage et la société**, Paris, Gallimard-Hachette, 1966.

— **La vie quotidienne dans le monde moderne**, Paris, Gallimard, 1968.

LEFEBVRE J.P., **Réflexion d'un citoyen**, Montréal, Du Jour, 1968.

LEVESQUE R., **Option Québec**, Montréal, De L'Homme, 1968.

LEVI C., **La peur de la liberté**, Paris, Gallimard-Hachette, 1955.

LEVI-STRAUSS C., **Race et histoire**, Paris, Gonthier, 1961.

XXX **Liberté et organisation dans le monde actuel** Paris, Desclée de Brouwer, 1969.

LINDON R., **Le livre du citoyen français**, Paris, Flammarion, 1966.

LINTON R., **De l'Homme**, Paris, Minuit, 1968.

LIPIANSKY E. & RETTENBACH, **Ordre et démocratie : de l'ordre nouveau au Club Jean Moulin**, Paris, P.U.F.

LIPSET S.M., **The First New Nation**, N.Y., Basic Book, 1963.

LLOYD-JONES E. & HERMAN A. (eds.), **The American Student and His College**, Boston, Houghton, 1962.

LORING L.M., **Two Kinds of Values**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1966.

LYNCH K., **L'image de la cité**, Paris, Dunod, 1969.

MACKEY W.F., **Le bilinguisme : phénomène mondial**, Harvest House, 1968.

MacLENNAN H., **Le temps tournera au beau**, Montréal, H.M.H., 1966.

— **Two Solitudes**, N.Y., Popular Library, 1945.

MAILHIOT B., **L'acceptation inconditionnelle d'autrui**, Montréal, Du Renouveau pédagogique, 1969.

— **Dynamique et genèse des groupes**, Paris, De L'Epi, 1968.

MALAURIE J. & ROUSSEAU J. (édit.), **Le Nouveau-Québec : Contribution à l'étude de l'occupation humaine**, Paris, Mouton, 1964.

MALINOWSKI B., **La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives**, Paris, Payot, 1967.

— **Trois essais sur la vie sociale des primitifs**, Paris, Payot, 1968.

— **Une théorie scientifique de la culture**, Paris, Maspero, 1968.

MALSON L., **Les enfants sauvages**, Paris, U.G.E., 10/18.

MANDRIN, **L'Enarchie ou les Mandarins de la société bourgeoise**, Paris, Denoël.

MANOUVRIER Dr F., **La médiation sexuelle**, Montréal, Liaisons, 1969.

MARABINI J., **L'U.R.S.S. à la conquête du futur**, Paris, Denoël, 1969.
MARCEL G., **Pour une sagesse tragique et son au-delà**, Paris, Plon, 1968.
MARCOTTE G., **Le temps des poètes**, Montréal, H.M.H., 1969.
MARCUSE H., **Eros et civilisation. Contribution à Freud**, Paris, Minuit, 1963.
MARCUSE H., **La fin de l'Utopie**, Paris, Seuil, 1968.
— **L'homme unidimensionnel**, Paris, Minuit, 1966.
— **Philosophie et révolution**, Paris, Denoël, 1969.
— **Vers la libération**, Paris, Minuit, 1969.
MARIER G., **Ne jugeons pas les jeunes**, Trois-Rivières, Bien public, 1966.
— **Qui seront-ils en l'an 2000?** Québec, Garneau, 1964.
MAROLLEAU J., **La cité prospective**, Paris, Mame, 1968.
MARTILLET G., **La conquête des pouvoirs**, Paris, Seuil, 1968.
MARTIN Y. & HENRIPIN J., **La population du Québec et de ses régions, 1961-1981**, Québec, P.U.Laval, 1964.
MASSIS H., **L'occident et son destin**, Paris, Grasset-Hachette, 1965.
MASTEN C. & HOUSTON, **L'Art psychédélique**, Paris, Laffont, 1968.
MATTELART A. & M., **La problématique du peuplement latino-américain**, Paris, Ed. universitaires.
MAUNOURY J.L., **La genèse des innovations**, Paris, P.U.F., 1967.
MAURIAC F., **Un adolescent d'autrefois**, Paris, Flammarion, 1969.
MAUROIS A., **Lettre ouverte à un jeune homme**, Paris, A. Michel, 1966.
MAY R., **Love and Will**, W.W. Norton Co., 1969.
MAYER R., **Féodalités ou démocratie. Pour une administration d'un style nouveau**, Paris, Arthaud, 1968.
McLEAN W.F. & PHANEUF F. (édit.), **Les Eglises et la lutte contre la pauvreté**, Montréal, Du Jour, 1969.
McLUHAN M. & LEONARD G.B., **La classe de 1989**, Québec, Ministère de l'éducation.
McLUHAN M., **Explorations in Communications**, Beacon Press, 1966.
— **La Galaxie Gutenberg**, Paris, Mame, 1967.
— **Message et Massage**, Montréal, H.M.H., 1968.
— **Mutations 1990**, Montréal, H.M.H., 1969.
— **Pour comprendre les Media. Les prolongements technologiques de l'Homme**, Montréal, H.M.H., 1968.
MEYNAUD J., **Les groupes de pression dans la communauté européenne**, Montréal, P.U.Montréal, 1969.
— **La Technocratie : Mythe ou réalité?** Paris, Payot, 1964.
MICHAUD Y., **Je conteste**, Montréal, Du Jour, 1969.
MILOSZ C., **La pensée captive. Essai sur les logocraties populaires**, Paris, Gallimard-Hachette, 1962.
MOLE J.W., **Citoyen et chrétien face à la révolution des communications**, Sherbrooke, Ed. Paulines, 1969.
MOLES A.A., **Sociodynamique de la culture**, Paris, Mouton, 1967.
MONTAGU A., **L'hérédité**, Verviers, Gérard & Co., 1967.
MOREUX C., **Fin d'une religion? Monographie d'une paroisse canadienne-française**, Montréal, P.U.Montréal, 1969.
MORIN E., **Introduction à une politique de l'homme**, Paris, Seuil, 1969.
— **L'Esprit du temps**, Paris, Grasset, 1962.
MORNY J., **Les adolescents d'aujourd'hui**, Paris, Centurion, 1967.
MOULIN L., **La société de demain dans l'Europe d'aujourd'hui**, Paris Denoël, 1968.
MOUNIER E., **Communisme, anarchie et personnalisme**, Paris, Seuil, 1966.
MUCCHIELLI R., **Comment ils deviennent délinquants**, Paris, Ed. Sociales, 1965.
MURY G., **La société de répression**, Paris, Ed. universitaires, 1969.
NEWMAN P., **The Distemper of Our Times**, Montréal, McClelland & Stewart, 1968.
NIEBHUR R., **Moral Man and Immoral Society**, N.Y., 1964.
XXX **Nouveau (Le) défi des valeurs**, Montréal, H.M.H., 1969.
OLIVIER G., **L'évolution et l'homme. Les fondements de l'évolution**, Paris, Payot, 1965.
O'NEIL L., **L'homme moderne et la socialisation**, Montréal, Bellarmin, 1967.
XXX **Opération Rénovation sociale :** Stratégie en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal, Montréal, Conseil des Oeuvres, 1966.
XXX **Options humanistes**, Paris, Economie et humanisme, 1968.
ORAISON M., **Une morale pour notre temps**, Paris, Fayard, 1966.
ORWELL G., **1984**, Paris, Gallimard, 1950.
PACKARD V., **A l'assaut de la pyramide sociale**, Paris, Calmann-Levy, 1964.
— **Les obsédés du standing**, Paris, Calmann-Levy, 1964.
— **La persuasion clandestine**, Paris, Calmann-Levy, 1965.

— **Une société sans défense**, Paris, Calmann-Levy, 1966.
PAILLAT P., **Sociologie de la vieillesse**, Paris, P.U.F., Que sais-je?
PAINCHAUD L., **Le bilinguisme à l'université**, Montréal, Beauchemin, 1969.
PAPLAUSKAS-RAMUNAS A., **Le loisir, problème des hommes libres d'aujourd'hui**, Ottawa, P.U.Ottawa, 1964.
PARANQUE R., **La semaine de trente heures**, Paris, Seuil, 1967.
PARSONS T., **The Social System**, N.Y., Free Press, 1951.
— **Societies : Evolutionary and Comparative Perspectives**, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.
PARSONS T. & SHILLS E. (eds.), **Toward a General Theory of Action**, N.Y., Harper, 1962.
PATHE P.C., **Direction : L'An 2000**, Paris, Cercle du livre économique, 1968.
PAUPER J.M., **Vieillards de chrétiens et chrétiens de l'an 2000**, Paris, Grasset, 1967.
PENFIELD W., **L'homme et sa famille**, Montréal, Prospective Press Inc., 1967.
PERETTI A., **Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive**, Paris, L'Epi, 1966.
PERROUX C., **Le crépuscule des parlements**, Paris, Gallimard-Hachette, 1964.
PHILIP A., **La démocratie industrielle**, Paris, P.U.F., 1965.
— **Les Socialistes**, Paris, Seuil, 1967.
PHILIP W. & PRIEST R., **Social Science and Social Studies in Secondary Schools**, N.Y., Longmans, 1965.
PIGANIOL P., **Maîtriser le progrès**, Paris, Laffont-Gonthier, 1968.
PLUMYENE J. & LASIERRA R., **Le complexe de gauche**, Paris, Flammarion, 1967.
POTTER D., **Les Fils de l'abondance**, Paris, Seghers, 1966.
XXX **Pour ou contre McLuhan**, Paris, Seuil, 1969.
PRADERIE M., **Les Tertiaires. Ni ouvriers, ni paysans**, Paris, Seuil, 1968.
XXX **Prévisions conditionnelles pour la population française jusqu'en 2005**, Paris, P.U.F.
QUILLIOT R., **La liberté aux dimensions humaines**, Paris, Gallimard, 1967.
XXX **Recherche (A la) d'une théologie de la violence**, Paris, Cerf, 1968.
XXX **Réflexions pour 1985**, Paris, La documentation française, 1964.
XXX **Réflexions sur la politique au Québec**, Montréal, Ed. Sainte-Marie, 1968.
REICH W., **La révolution sexuelle**, Paris, Plon, 1968.
REISS A. (ed.), **On Cities and Social Life**, Univ. of Chicago Press, 1964.
REISSMAN L., **Les classes sociales aux Etats-Unis**, Paris, P.U.F.
XXX **Ressources for the Future**, Annual Report, Washington, 1967.
REYMOND-RIVIER B., **Le développement social de l'enfant et de l'adolescent**, Bruxelles, Dessart, 1965.
RICHTA & KLEIN O., **La civilisation au carrefour**, Paris, Anthropos, 1968.
RIESMAN D., **L'abondance, à quoi bon?** Paris, Laffont, 1969.
— **The Academic Revolution**, N.Y., Doubleday, 1968.
— **La foule solitaire**, Paris, Arthaud, 1964.
— **Individualism Reconsidered**, Glencoe, Free Press, 1964.
RIOUX M., **Jeunesse et société contemporaine**, Montréal, P.U.Montréal, 1969.
RIOUX M. & Martin Y. (eds.), **French-Canadian Society**, Toronto, McClelland & Stewart, 1964.
ROBERT P., **Les Bandes d'adolescents**, Paris, Ed. Ouvrières, 1966.
ROCHER G., **Introduction à la sociologie générale**, (trois tomes) Montréal, H.M.H., 1968-1969.
ROCHETTE L., **Le rêve séparatiste**, Montréal, Les Presses libres, 1969.
ROGERS C., **Le développement de la personne**, Paris, Dunod, 1967.
ROIG C. & BILLON-GRAND F., **La socialisation politique des enfants :** contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France, Paris, A. Colin, 1968.
RONDIERE P., **Rendez-vous 1980.** La science et la technique au secours du Tiers Monde, Paris, Payot, 1968.
ROSENTHIL, **Les mathématiques de l'action**, Paris, Dunod, 1968.
ROSTOV W.W., **Les étapes de la croissance**, Paris, Seuil, 1965.
ROUSSELET J., **L'adolescent en apprentissage**, Paris, P.U.F., 1961.
RUGG H.O., **Social Foundations of Education**, N.Y., Prentice-Hall, 1955.
RUYER R., **L'éloge de la société de consommation**, Paris, Calmann-Levy, 1969.
SABOURIN L. (édit.), **Le système politique du Canada. Institutions fédérales et québécoises**, Ottawa, P.U.Ottawa, 1968.
SALLERON L., **L'automation**, Paris, P.U.F., Que sais-je? 723, 1958.
SARTIN P., **Les cadres et l'intelligence**, Paris, Hachette, 1968.
SAUMURE E., **Québec libre... des influences religieuses?** Montréal, Ed. de l'Herne, 1968.
SAUVY A., **La montée des jeunes**, Paris, Calmann-Levy, 1966.

SCHOFFER N., **La ville cybernétique**, Paris, Tchou, 1969.
SCHWOEBEL J., **La presse, le pouvoir et l'argent**, Paris, Seuil, 1968.
SCOTT C.W., HILL C.M. & BURNS H.W., **The Great Debate · Our Schools in Crisis**, Spectrum Book, Prentice-Hall, 1959.
S.E.D.E.S., **Liste des principales études et prestations effectuées par la S.E.D.E.S. au 1er avril 1969**, Paris, S.E.D.E.S., 1969.
SERROU R., **Dieu n'est pas conservateur**, Paris, Laffont, 1968.
SERVAN-SCHREIBER J.J., **Le défi américain**, Denoël, 1967.
SERVIER J., **Histoire de l'utopie**, Paris, Gallimard, 1967.
SEXTON P.S., **The American School : A Sociological Analysis**, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.
SHELSKY H., **Sociologie de la sexualité**, Paris, Gallimard, 1967.
SIMAK C.D., **Le principe du loup-garou**, Paris, Denoël, 1968.
SIMARD E., **Communisme et science**, Québec, P.U.Laval, 1963.
SIMON P.H., **Pour un garçon de 20 ans**, Paris, Seuil, 1966.
XXX **Social (The) impact of Cybernetics**, 1966.
XXX **Socialisation et relations industrielles**, Ville congrès des relations industrielles, Québec, P.U.Laval, 1963.
XXX **Société (La) de demain et les professions en 1985**, Colloque sur l'avenir des professions, Québec, P.U.Laval, 1968.
STEINER G.A., **The People Look at Television**, N.Y., A.A.Knorf, 1963.
STEPHENSON G.M., **The Development of Conscience**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1966.
STERN K., **Refus de la femme**, Montréal, H.M.H., 1968.
STERNBERG B. & SULLEROT E., **Aspects sociaux de la radio et de la télévision**, Paris, Mouton, 1966.
SULLEROT E., **Demain les femmes**, Paris, Laffont, 1965.
— **Histoire et sociologie du travail féminin**, Paris, Gonthier, 1968.
SYLVESTRE G. (édit.), **Structures sociales du Canada français**, Québec, P.U.Laval, 1966.
TIGER L., **Men in Groups**, Thomas Nelson & Sons, Don Mills, 1969.
TIME-LIFE, **Les Hippies**, Montréal, Du Jour, 1968.
TOURAINE A., **La société post-industrielle**, Paris, Denoël, 1969.
— **Sociologie de l'action**, Paris, Seuil, 1965.
XXX **Université (L') en 1980**, Colloque des "Amis de l'Université de Louvain", Bruxelles, 1967.
XXX **Univers (Les) sociaux**, Montréal, Cahiers de l'I.C.E.A., 1963.
VALABREGUE C., **La condition masculine**, Paris, Payot, 1968.
VAN LIER H., **Le nouvel âge**, Paris, Casterman, 1962.
VASSE D., **Le phénomène télévision**, Paris, Seuil, 1969.
XXX **Vers une civilisation nouvelle**, Paris, Recherches et Débats, 1968.
VILLEFOSSE L. de, **Géographie de la liberté, 1953-1965**, Paris, Laffont, 1965.
XXX **Vieillesse et longévité dans la société de demain**, Paris, P.U.F.
XXX **20 (Les) meilleurs récits de science-fiction**, Verriers, Gérard & Co., 1969.
WARD B., **Vers l'opulence et la liberté des peuples**, Ottawa, P.U.Ottawa, 1967.
WHITE M.G., **La pensée sociale en Amérique**, Paris, P.U.F., 1966.
WILLENER A., **Interprétation de l'organisation dans l'industrie. Essai de sociologie du changement**, Paris, Mouton, 1967.
WILLIAMSON E.G. & COWAN J.L., **The American Student's Freedom of Expression**, Univ. of Minnesota Press, 1966.
WIRTZ J., **Epoux et parents d'aujourd'hui**, Paris, Salvator, 1964.
WRIGHT MILLS C., **Les cols blancs**, Paris, Maspero, 1968.
— **L'imagination sociologique**, Paris, Maspero, 1968.
YOUNG M., **La méritocratie en mai 2033** (The Rise of Meritocracy), Paris, S.E.D.E.I.S., 1969.
ZAZZO B., **Psychologie différentielle de l'adolescence**, Paris, P.U.F., 1966.

ARTICLES DE REVUES

ADAM G., "Les syndicats face au pouvoir", **Projet**, no 36, 1969, 662-676.

XXX "Alerte à la drogue", **Courrier de l'Unesco**, XXI, mai 1968.

ALEXANDER R.J., "The Taming of Peru", **Commonweal**, 6 Dec. 1968, 340-343.

AMADO J., "Réflexions sur la recherche prévisionnelle", **Direction et Gestion**, mars-avril 1968.

BARCELO M., "La métropole en l'an 2000", **Maintenant**, juin-juillet 1968, 172-174.

BELL D., "The Year 2000. The Trajectory of an Idea", **Deadalus**, Summer 1967, 639-651.

BELLEVILLE P., "La conjoncture sociale", **Economie et Humanisme**, no 187, 1969, 56-60.

BLONDIN M., "L'animation sociale en milieu urbain : une solution", **Recherches Sociographiques**, décembre 1965.

BOULADON G., "Transport", **Science Journal**, no spécial : Forecasting the Future, Oct. 1967.

BOUTIN D., "1985 : Feu vert ou feu rouge à l'ennui", **Vie et Carrière**, V, 2, oct. 1969.

BRONFENBRENNER V., "On the Making of New Men : Some Extrapolations from Research", **Revue canadienne des sciences du comportement, I**, 1, janv. 1969.

BROWN R.L., "Le processus de création dans la culture de masse", **Revue internationale des sciences sociales**, XX(1968)4, 665-679.

BURGELIN O., "Un essayiste Pop, Marshall McLuhan", **Esprit**, no 382, 1969, 1007-1116.

BUSSIERES P., "Les quotients de consommation énergétique canadiens — Evolution et tendances", **Cahiers de géographie de Québec**, no 26, 1968, 217-223.

BUTLER R., "The Long Lonely Night : Problems of Growing Old", **America**, nov. 1969, 649-651.

CAMPBELL C., "L'adolescence", **Relations**, nov. 1968, 315.

XXX "Carrefour de l'innovation", **L'Education**, no 36, juin 1969, 14-15.

CAZENEUVE J., "McLuhan : Communications de masse et mutations culturelles", **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. 46, janv.-juin 1969, 17-25.

XXX "Ceux qui font l'amour et pas la guerre : Le nouvel Adam", **Time**, no 18, 1968.

CHAMBERLAND R., "Objectifs du Ministère de l'Education : Le professeur de 1980, au Niveau Supérieur", **Vie et Carrière**, III, 1, sept. 1967, 10.

CHARBONNEAU A., "Pourquoi une enquête publique sur Power-Corporation", **Maintenant**, no 87, 1969, 162-184.

CHARRON C. & al. "Table ronde sur l'occupation étudiante", **Socialisme 69**, no 16, janv.-fév.-mars 1969.

CHRIST Y., "Paris et le "Futuribie" ", **Revue des Deux-Mondes**, no 6, juin 1969, 585-592.

CLARKE A.C., "Demain les étoiles", **Courrier de l'Unesco**, XXII, no 8, août-sept. 1969, 28-29.

XXX "Comment vivrons-nous en 1990?" **Digest Eclair**, avril 1968, 73.

COTTLE T.J. & MARSH J.F. Jr., "Construction d'un modèle des changements du système social", **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. 46, jan.-juin 1969, 67-82.

COX H., "On Not Leaving It to the Snake" **Commonweal**, 6 Dec. 1968, 360.

DAVIS K., "Population Control", **Current**, Jan. 1968, 50-64.

DeGUISE J., "Changement de personnalité et techniques d'information", **Prospectives**, fév. 1969, 22.

DELMAS C., "L'Europe en quête d'elle-même", **Revue des Deux-Mondes**, no 7, juil. 1969, 39-51.

DEWART L., "Another Version of an American Myth", **Commonweal**, 22 nov. 1968, 273-275.

DIAZ M.C.C., "Le monde que nous espérons", **Courrier de l'Unesco**, février 1968, 30-31.

DRUITTE G., "Allons-nous vers une civilisation sans lecture?", **Cahiers pédagogiques**, no 36, sept. 1962.

DUBARLE D., "Valmy", **Signe du Temps**, no 6, juin 1968.

DUMAZEDIER J., "Confessions sociologiques d'un enfant du siècle", **Esprit**, Octobre 1967.

— "D. Riesman et la France de 1985", **Revue française de sociologie**, no 2, 1967.

— "Loisir et société post-industrielle", **Bulletin de l'Institut européen du Loisir et de l'Education**, Jilska 1, Praha I, 1969.

— "Sociologie différentielle et prévisionnelle", **Cahiers internationaux de sociologie**, XLII, 1967.

DUMAZEDIER J. & al., "Raisonnement prévisionnel interdisciplinaire", **Bulletin d'épistémologie sociologique**, no 4, Paris, 1968.

DUMAZEDIER J. & LAPLANTE M., "Méthode comparative et prévision sociologique", **Cahiers internationaux de sociologie**, XLII, 1969, 71-92.

DUMAZEDIER J. & RIPERT A., "Sociologie active", **Loisir et culture**, Paris, Seuil, 1966.

DUNCAN W.J., "The Church in the Inner City : A Non-Prophet Organization", **Commonweal**, 20 déc. 1968, 400-402.

XXX "Ecrivains (Les), la littérature et les Mass Media", **Liberté**, vol. 11, nos 3-4, mai-juin-juillet 1969, 3-119.

XXX "Ere (L') des grandes mutations", **L'Education**, no 39, oct. 1969, p. 11 ss.

EISENSCHITZ B., "2001, A Space Odyssey : Film de S. Kubric", **Cahiers du cinéma**, no 209, fév. 1969, 56-57.

ETZIONI A., "Planning Social Change", **Current**, Oct. 1968, 10-18.

FARIN M., "Civilisation de l'image", **Etudes**, T.325, juil.-déc. 1966, 5-17.

FARINE A., "Baisse des effectifs scolaires et hausse du personnel enseignant au Québec", **Prospectives**, V(1969)4, 35.

FONTINELL E., "In Defence of Institutions", **America**, March 1967, 314-316.

FREINET E., "Les loisirs", **L'Educateur**, nos 16-17, 1967, 3-7.

GABOR D., "Prévision technologique et responsabilité sociale", **Analyse et Prévision**, VI, no 5, nov. 1968, 719-733.

GARDI H., "McLuhan, le prophète de la fin des sexes : l'amour de l'ère typographique à l'ère électronique", **Adam**, 23, juin 1968.

GARRIC D., "L'informatique, révolution totale", recension par J.C. Soum, **Sciences et avenir**, no 271, 1969, 764.

GAVIN J.M. (Général), "The Weapons of 1984", **Saturday Review**, Aug. 31 1968, 13-15 & 39-40.

GODBOUT P., "Les jeunes face à l'avenir du Québec", **L'Orientation professionnelle**, V, 3, été 1969.

GOULD J., "The Role of Mass Media", **Current**, Oct. 1968, 19-22.

GOYARD-FABRE S., "La prospective", **Ecole des lettres**, 2e cycle, T. 60, no 13, 1969, 679-682.

GUAY D., "L'éducation physique en l'an 2000", **Magister**, IV(1968)4-5, 8-9.

GUERON G., "Cybernétique et prospective", **Cybernetica**, X(1967)4.

HAHN Dr., "Aspects philosophiques de l'analyse sociologique de l'être humain", **Revue de l'Institut de sociologie**, T.41, no 4, 1968, 611-620.

HARRINGTON M., "The Wist To Abolish Poverty", **Saturday Review**, July 27 1968, 10-12 & 40-41.

XXX **Homme (L') et la société**, no spécial, no 8, mai-juin 1968.

HOUSSIAUX J., "Réflexions pour une prospective de la concurrence", **Concurrence**, I, 1968.

HOWARD E., "Les cités-jardins de demain", Recension par F. Russo, **Etudes**, T. 331, août-sept. 1969, 305.

HOYT R.G. & al., "Honesty in the Church", **America**, April 1 1967, 496-501.

HUBBARD C., "Missing the Yellow Submarine : Young Travelers Are not Taking their Trip with Jesus", **Commonweal**, 27 Dec. 1968, 434-438.

HUBERT B., "Les services aux étudiants dans l'école de demain", **Prospectives**, 5(1969)5, 299-303.

HURLEY N.P., "Marshall McLuhan : Communications Explorer", **America**, Feb. 18 1967, 241-243.

ILLICH I., "Birth Control et conscience politique", **Esprit**, no 382, 1969, 1056-1069.

— "The Seamy Side of Charity", **America**, Jan. 21 1967, 88-91.

JANTSCH E., "Sociologie tchécoslovaque et renouveau de la pensée marxiste", **L'homme et la société**, Paris, août-sept. 1968.

XXX "Jeunes (Les) face à l'avenir du Québec", **Le Vieil escollier de Laval**, sept. 1969.

JULLIARD J., "Syndicalisme et révolution", **Esprit**, 6-7, juin-juillet 1968.

KAHN H. & WIENER A.J., "The Next 33 years : A Framework for Speculations", **Deadalus**, Summer 1967, 705-732.

— "Pouvoirs faustiens et choix humains", **Analyse et Prévision**, VII, 3, mars 1969, 139-153.

KANE P., "Pierre et Paul, un film de René Allio", **Cahiers du cinéma**, no 214, juil.-août 1969, 60.

KEMPF Y., "Le mythe de la culture populaire", **Cahiers de Cité Libre**, 15 fév. 1967, 83-92.

KLOPFER L.E., "Science Education in 1991", **The School Review**, vol. 77, Dec. 1969.

KOESTLER A., "The Evolution of Man : What Went Wrong?" **Current**, June 1968, 61-64.

KOSTELANETZ R., "Meet Marshall McLuhan", **Catholic Digest**, July 1967, 127-135.

KRIEGHBAUM H., "Communications : Government-Media Conflict", **Saturday Review**, July 13 1968, 59-60.

LaBARRE W., "Adolescence : The Crucible of Change", **Social Casework**, vol. 50, 1, Jan. 1969, 22-26.

LAFFLY G., "Le souci de l'avenir", **Revue des Deux-Mondes**, no 6, juin 1969, 508-521.

LAZURE J., "Herbert Marcuse et la crise étudiante", **Prospectives**, fév. 1969, 12-17.

LEBEL M., "L'avenir des professions", **Le Vieil escollier de Laval**, hiver 1968-1969, 6-11.

LEFRANC R., "Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement", **Cahiers de pédagogie moderne**, Paris, Bourrelier, 1963.

LEGARE J., "Les religieuses du Canada (1940-1980)", **Recherches Sociologiques,** X, I, 1969.

XXX "Loisirs et éducation. Les intérêts des jeunes dans les loisirs et dans l'enseignement", **Le courrier de la recherche pédagogique,** no 30, mai 1967.

LOUSSE E., "La liberté à travers l'histoire et sa corrélation avec le progrès", **Etudes classiques,** T. 37, 1, 1969, 3-18.

XXX "Mai 68", **Esprit,** Juin-juillet 1968, 961-969.

MANSUET F., "Le quatrième âge de la didactique", **La nouvelle revue pédagogique,** vol. 24, oct. 1968, 597-602.

McLUHAN M., "Communications de masse et mutations culturelles", **Cahiers internationaux de sociologie,** 46, jan.-juin 1969, 17-25.

XXX "(La) montée des jeunes dans la communauté des générations", **48e semaine sociale de France.**

MUSSIO J.K., "The Church in 1992", **Catholic Digest,** March 1968, 20-25.

XXX "Névrose (La) : le plus grand danger de l'avenir", **Digest Eclair,** avril 1968, 73.

OGLE A., "Facts About the Aging : Problems of Growing Old", **America,** Nov. 19, 1966, 651 & 654-655.

ORMEZZO J., "An 2000, à l'école des parents, ou le rêve d'un éducateur en 1969", **L'école des Parents,** no 5, mai 1969, 54-61.

PARSONS T., "The Academic System : A sociologist View", **The Public Interest,** III, Fall 1966, 173-197.

— "General Theory in Sociology", in R.K. Merton & al. (eds.), **Sociology Today : Problems and Prospects,** T. I, N.Y., Harper, 1965, 3-38.

— "An Outline of the Social System", in Parsons T., Shills E. & al. (eds.), **Theories of Society,** N.Y., Free Press, 1961, 30-79.

— "The School class as a Social System, some of its Functions in American Society", in Hansey, A.H. Floud J. & Anderson C.A. (eds.), **Education, Economy and Society,** N.Y., Free Press, 1961, 434-455.

PARTI québécois, **L'éducation,** Document de travail du Congrès du parti québécois, Montréal, automne 1969.

PATIN P., **Voies et moyens de communication** (rapport présenté au premier colloque sur l'aménagement du territoire et les techniques avancées; concerne les 50 prochaines années), mars 1968.

PERIAULT J & ARCHARD P., "Recherche pédagogique : quand les calculateurs enseignent . . . à enseigner", **Atomes,** no 257, sept. 1968, 540-543.

PHILIBERT M., "L'Echelle des âges, de Tanneguy de Quénétain", **Réalités,** 283, août 1969, 22.

PINTER & LOSEY, **The Servant** (Film-symbole).

XXX "Problèmes relatifs à l'avenir : Transports", **Analyse et Prévision,** VII(1969)4, 273-275.

XXX "Profil de la société scolaire de demain", **Maintenant,** no 52, avril 1966, 136.

PUCHEU R., "Syndicats, partis et pouvoirs. Crise de la politique", **Projet,** no 36, 1969, 651-661.

RICOEUR P., "Prospective du Monde et perspective chrétienne", **Equipes enseignantes,** T. 1, 1965, 72-89.

RIOUX M., "La jeunesse dans le monde contemporain et dans le Québec", **Prospectives,** janv. 1966, 11-20.

RITCHIE-CALDER Lord, "Les terriens à l'ère cosmique", **Courrier de l'Unesco,** T.22, 8, août-sept. 1969, 4-6.

RIVET J., "Savez-vous lire votre quotidien?" **Maintenant,** no 87, 1969, 185-188.

ROSENMAYR L., "Esquisse d'une sociologie de la jeunesse", **Revue internationale des sciences sociales,** XX(1968)2, 319-351.

ROSSANDA R., "Les étudiants comme sujets politiques", **Les Temps Modernes,** août-sept. 1968, 218-230.

ST-MARTIN F., "Le prophète McLuhan nous entrouve les portes de l'an 1990", **Châtelaine,** sept. 1969.

SOUCHON M., "La télévision au service de la culture", **Etudes,** T.325, juil.-déc. 1966, 18-30.

STEIN M., "Loisirs de jeunes, problèmes d'adultes : qu'avons-nous à offrir?" **Prospectives,** 4(1968)5, 308-312.

XXX "Students and Politics", **Deadalus,** Winter 1968, 1-317.

SURFACE B., "Communications : What Computers Cannot Do", **Saturday Review,** July 13, 1968, 57-58 & 66.

TAVOILLOT H., "La leçon de Carl Rogers", **Cahiers pédagogiques,** no 81, mars 1969, 80-81.

THUR L., "Le développement du sens social : nécessité et fondements", **Prospectives,** 3(1967)1, 65.

— "L'éducation, le changement et la société contemporaine", **Prospectives,** 3(1966)6, 381-389.

TREMBLAY M.A., "L'éclatement des cadres familiaux traditionnels au Canada français", **Relations,** mai 1966, 131.

TUANG-LONG, "Eclatement ou pluralité du socialisme", **Economie et humanisme,** no 187, 1969, 61-66.

VASSE D., "L'homme et la télévision", **Etudes** T.328, juin 1969, 832-850.

VIEILLE P., "Les enfants et l'an 2000", **2000**, nos 11, 12 et 13, déc. 1968, mars et juin 1969.
XXX "Ville (La), an 2000", **Chronique sociale de France**, no spécial, no 4, 1968.
VonBRAUN W., "Les nations s'épanouissent ou meurent selon les buts qu'elles se sont fixés", **Science et vie**, no 88, 1969 (hors série), 34.
VYRON BELLAS M., "IIIe congrès des centres sociaux et socio-culturels", **Projet**, no 36, 1969, 755-756.
WILENSKI H., "Mass Culture and Mass Society : Interdependance or Independance?" **American Sociological Review**, avril 1964.
WIZNITZER L., "Une révolution sexuelle transforme le mode de vie des américains", **Maclean's**, juillet 1966, 12 ss.
YEBERSCHLAG R., "Perspectives d'avenir", **Cahiers pédagogiques**, vol. 68, mai 1967.
ZAMOCHKINE Y., "La sociologie et les problèmes de l'orientation sociale de l'individu dans la société contemporaine", **Revue de l'Institut de sociologie**, T.41, 4, 1968, 621-633.

ARTICLES DE JOURNAUX

BAYNE Dr J.R.D., "Une nouvelle forme de prolétariat : Les personnes âgées", **Le Devoir**, 19-3-68.

BERNARD F., "Verdun : une ville à rebâtir", **La Presse**, 30-4-69.

BLONDIN M., "Vie urbaine et animation sociale", **Le Devoir**, 8, 9 & 11-3-68.

BRAZEAU D., "Le réformisme à la Kennedy, méthode supérieure de transformation sociale", **Le Devoir**, 27-12-68.

BRINCOURT A., "Le message de McLuhan : Le monde futur a commencé", **Le Devoir**, 10-5-69.

CHABOT J., "Entrevue avec René Allio : Le cinéma doit être une image juste de la société", **Le Devoir**, 19-4-69; **La Presse**, 12-4-69.

CHALVIN S., "L'an 2000 ou le siècle de la conquête de l'homme par l'homme : Conférence du Dr. F. Manouvrier", **Le Devoir**, 2-4-68.

CHALVIN S. & ROWAN R., "Epilogue à l'enquête sur la sexualité des jeunes Montréalais de 16 à 18 ans", **Le Devoir**, 27-9-69.

— "Faut-il prendre le risque de l'Université utopique? Teach-in de Tel Quel", **Le Devoir**, 2-6-69.

— "Une étude démographique importante : celle du sociologue Henripin sur la fécondité au Canada", **Le Devoir**, 31-12-68.

CHAMPAGNE M., "Du mythe de la religion au mythe de la langue", **Le Devoir**, 4-12-68.

CLAVEAU J.C., "L'expérience belge, l'exemple suisse et le problème québécois", **Le Devoir**, 23-7-68.

DION L., "L'accession de l'humanité à des formes supérieures d'existence", **Le Devoir**, 18-9-69.

— "Université utopique : Réflexions sur la doctrine unidimensionnelle et ses aboutissements", **Le Devoir**, 5-6-69.

DUFF H., "Le logement étudiant dans le centre-ville", **La Presse**, 27, 28 & 29-8-69.

DUVERGER M., "L'archéo-communisme : Le problème du développement de la liberté dans les Etats de l'Est", **Le Devoir**, 4-5-68.

EDERMANN C., "A quoi sera utilisé le temps du loisir en devenir, à la culture?" **Le Devoir**, 15-5-68.

XXX "Entretien avec François Nourissier", **Le Devoir**, 2-11-68.

ESCOFFIER-LAMBIOTTE Dr., "La 'révolution sexuelle' chez les étudiants américains", **Le Devoir**, 15-8-68.

FARAMOND G. de, "La Suède s'interroge sur l'Europe et l'avenir de la social-démocratie", **Le Devoir**, 15-2-68.

FONTAINE A., "Le monde sans de Gaulle", **Le Devoir**, 1-5-69.

FOURNIER G., "Préparer des millions de jeunes à des tâches qui n'existent pas encore", **La Presse**, 9-7-68.

GABOURY P., "Happening : la pure liberté est-elle possible?" **Le Devoir**, 7 & 8-4-69.

— "La mentalité urbaine et le Québécois", **Le Devoir**, du 18 au 21-3-69.

— "Valeurs d'aujourd'hui", **Le Devoir**, 22-4-69.

GAGNON L., "Les nouveaux-délinquants : ceux de la jeunesse plaquée or", **La Presse-Perspectives**, 21-9-68, p.10-15.

GONZALEZ-RUIZ J.M., "Le chrétien et la lutte des classes : Plaidoyer pour l'engagement dans l'édification du socialisme", **Le Devoir**, 13-11-68.

GRAND'MAISON J., "Un citoyen comme les autres (le prêtre)?" **Le Devoir**, 16 & 17-12-69.

HENRIPIN J., "La chute du taux de natalité au Québec" **Le Devoir**, 1-3-67.

— "Les parents ne peuvent plus élever des enfants sans l'aide substantielle de l'Etat", **Le Devoir**, 9-10-69.

HURTEAU P., "Démographie et développement socio-culturel", **Le Devoir**, du 14 au 18-9-67.

— "Malaise du clergé et problème de structures", **Le Devoir**, 6 & 7-11-68.

XXX "Jeunes (Les) d'aujourd'hui", **PARIS-MATCH**, octobre 1966.

LAMBERT B., "Réflexions sur un colloque récent : Le chrétien et la construction de la société de demain", **Le Devoir**, 13-12-68.

LAMONTAGNE M., "Syndicalisme et pauvreté dans la société nouvelle", **Le Devoir**, 27 & 29-4-68.

LAPIERRE L.L., "McGill et la société québécoise", **La Presse**, 26-3-69.

LAPOINTE A., "La famille 'démocratique' a remplacé la famille 'autoritaire' ", **Le Devoir**, 21-5-68.

LECLERC J.C., "Les journées universitaires de la pensée chrétienne : Face au déclin des idéologies, quelles valeurs tenir pour essentielles?" **Le Devoir**, 25-3-68.

LEGER J.M., "Le Rapport Parent et la dualité culturelle", **Le Devoir** (éditorial), 17 & 18-5-66.

LEMELIN C., "Laurent Picard à l'I.C.A.P. : L'acceptation d'un leadership, comme condition de l'efficacité de la participation", **Le Devoir**, 30-9-68.

LORD M., "Le dossier de l'assistance sociale au Québec", **La Presse**, du 24 au 30-9-68.

MANCUSO S., "Famille, natalité et planification", **La Presse**, 7-8-68.
MAZZOCHI P.G., "Les effets économiques de la diminution des naissances", **Le Devoir**, 17-5-68.
MEISTER A., "Auto-gestion : Pourquoi et comment?" **Le Devoir**, 22, 23 & 24-7-68.
MENDES-FRANCE P., "Société industrielle, politique économique et socialisme moderne", **Le Devoir**, 6 & 7-11-68.
MILLER H.P., "Impact of Population Trends : The Cities — Will 'Flight to the Suburbs' Destroy Them?" **Philadelphia Inquirer**, June 15, 1969.
MORIN R., "Concevoir et bâtir le Québec de l'an 2000 : Les Etats-généraux préparent leurs assises générales", **Le Devoir**, 13-2-69.
MORRIS D., "Le singe nu", **Le Devoir**, 29-11-69.
NELSON H., "Devrait-on accorder 'carte blanche' à la science quand il s'agit d'améliorer le sort de l'humanité?" **La Presse**, 9-2-68.
NEMIR R.L., "La culture de l'indépendance chez l'enfant et l'adolescent aux Etats-Unis", **La Presse**, 20, 21 & 22-8-68.
O'NEILL L., "Le sous-développement des riches", **Le Devoir**, 26-10-67.
OUELLET F., "La théologie et les défis de la sécularisation au Québec", **Le Devoir**, 14-2-68.
PAQUET J.C., "L'Aquamonde", **La Presse**, sept (7) articles, à partir du 10-5-69.
PELT M., "Qu'est-ce qu'un 'hippie'? Définition par un Torontois du secteur de Yorkville", **L'Action**, 20-9-67.
SAURIOL P., "Perspectives 1975 : Vie exposé annuel du Conseil économique du Canada", **Le Devoir** (éditorial), 17-9-69.
PONTAUT A., "Herbert Marcuse, prophète de la 'fin d'un monde'?" **La Presse**, 27-7-68.
PRADERVAND P., "L'écart grandissant entre pays riches et pays pauvres", **Le Devoir**, 5 & 6-3-68.
XXX "Présentation de Northrop Frye . . . ou l'anti-MacLuhan?" (Interview), **Le Devoir**, 23-11-68.
XXX "Problème (Le) no 1 du Québec, c'est la natalité", **La Presse**, 16-7-68.
PROULX J.P., "Le vrai défi des chrétiens d'aujourd'hui, travailler à la création de nouvelles valeurs. Colloque des responsables sociaux du Canada français", **Le Devoir**, 23-11-68.
PROULX S., "Idéologie ou utopie", **Le Devoir**, 18-6-68.
RICHER A., "Mariage d'essai ou vie commune sans statut légal", **La Presse**, 18-1-69.
RIOUX (Rapport), "Un nouvel art dans une nouvelle société", **La Presse**, 26-4-69.
ROBITAILLE L.B., "La république des Beaux-Arts", **La Presse**, 11 & 14-11-68.
ROWAN R., "Les vieillards n'ont pas de place dans une société . . . où l'enfant est maître", **Le Devoir**, 4-5-68.
ROY P., "Comment l'on s'occupe des jeunes délinquants à Montréal en 1968 : Témoignage d'un travailleur social", **Le Devoir**, 7-3-68.
RYAN C., "La commission Parent et la confessionnalité de l'enseignement", **Le Devoir** (éditorial), 14 & 16-5-66.
— "Deux visions du syndicalisme", **Le Devoir** (éditorial), 9-1-69.
— "Le mur du silence dans la gouverne des affaires publiques", **Le Devoir**, 7-8-68.
SAURIOL P., "L'urbanisation et l'essor économique de Montréal et de tout le Québec", **Le Devoir** (éditorial), 31-10-67.
XXX "Sex and Morality : un ouvrage controversé du British Council of Churches", **Le Devoir**, 22-10-66.
TADROS J.P., "Lucien Goldmann : Un précurseur de la 'pluridisciplinarité' ", **Le Devoir**, 4-10-69.
TARRAB G., "Happening : réflexions sur un phénomène à la mode", **Le Devoir**, 27-3-69.
— "Marcuse et le problème du dépassement de l'Utopie", **La Presse**, 28-12-68.
— "L'urbanisme et les exigences de la vie sociale de l'homme", **La Presse**, 11-1-69.
TOYNBEE A., "Les partis politiques américains, le politburo soviétique, le Pape : Trois abus de l'autoritarisme", **La Presse**, 10-8-68.
VENANT P., "L'animateur social, 'instrument' indispensable de la 'réinvention' d'un habitat urbain vivable", **La Presse**, 22-11-68.
— "Des villes qui n'auraient pas dû naître", **La Presse**, 25, 26 & 27-3-68.
VIANSSON-PONTE P., "Dix ans et dix mois de pouvoir gaulliste", **Le Devoir**, 5, 6 & 7-5-69.
YANKOVITCH P., "Une passion nationale en Yougoslavie : la réorganisation", **Le Devoir**, 7 & 8-5-68.

Ateliers I & II *

LIVRES

A.C.E.L.F., **Les moyens audio-visuels**, Québec, ACELF, 1963.

A.G.E.U.M., **Votre avenir commence à l'Université**, Montréal, Du Jour, 1966.

ANGERS F.A., **Statistiques manufacturières du Québec**, Montréal, Presses des H.E.C., 1966.

ANTOINE G. & PASSERON J.C., **La réforme de l'Université**, Paris, Calmann-Levy, 1966.

ANTONY H., **Economie et prospective**, Paris, Aubier-Montaigne, 1966.

ARCY F. d', **Structures administratives et urbanisation**, Paris, Berger-Levrault, 1968.

ARON R., **La société industrielle et la guerre**, Paris, Plon.

ASSOCIATION canadienne des économistes, **La planification économique dans un Etat fédératif**, Québec, P.U.Laval, 1965.

ASSOCIATION régionale de langue française, **Problèmes de conversion économique**, Paris, Génin, 1965.

AUDET L.P., **Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969**, Montréal, P.U.Montréal, 1969.

AUDET L.P. & GAUTHIER A., **Le système scolaire du Québec**, Montréal, Beauchemin, 1969.

AUZIAS J.M., **Clefs pour la technique**, Paris, Seghers, 1966.

BAECQUE A. de, **Les maisons de la culture**, Paris, Seghers, 1967.

BALL G., **Equilibre précaire**, 1967.

BARZUN J., **The House of Intellect**, N.Y., Harper, 1959.

BASKIN S., **Higher Education : Some Newer Development**, N.Y., McGraw-Hill, 1965.

BASTIN G., **L'Hécatombe scolaire**, Bruxelles, Dessart, 1966.

BATAILLON M., BERGE A. & WALTER F., **Rebâtir l'école**, Paris, Payot, 1967.

BAUCHARD P., **L'économie au service du pouvoir**, Paris, Calmann-Levy, 1967.

BAUDOIN L. (édit.), **La recherche au Canada français**, Montréal, P.U.Montréal, 1968.

BAUPRE L., **La guerre à la pauvreté**, Montréal, Du Jour, 1968.

BEAUJEU-GARNIER J. & al., **Images économiques du monde**, Paris, S.E.D.E.S., 1968.

BEDARD E., CLOUTIER R., DESGAGNE G. & LUSSIER Y., **Etude des caractéristiques du chômage et de celles des demandeurs d'emploi**, Québec, Ministère de l'éducation, juin 1968.

BEDARD R.J., **L'essor économique du Québec**, Montréal, Beauchemin, 1969.

BELISLE L.A., **Marchés mobiliers et placements**, Québec, Bélisle édit., 1966.

BELISLE L.A. & LEENER G. de, **Organisation de l'emploi**, Québec, Bélisle édit., 1963.

— **Organisation de la production**, Québec, Bélisle édit., 1963.

BELL D., **The Reforming of General Education**, N.Y., Doubleday, 1968.

BELSHAW C., **Anatomy of a University**, Univ. of British Columbia Press, 1964.

BERGER I. & BENJAMIN R., **L'Univers des instituteurs**, Paris, Minuit, 1964.

BESSIERE G. & al., **L'Education et l'homme à venir**, Paris, Casterman, 1968.

BLADEN (Commission), **Le financement de l'enseignement superieur au Canada**, Québec, P.U.Laval, 1965.

BLETON P., **Mort de l'entreprise**, Paris, Laffont, 1967.

BODIN L., **Les Intellectuels**, Paris, P.U.F., Que sais-je? 1001, 1964.

BONIN B., **L'investissement étranger à long terme au Canada**, Montréal, Presses des H.E.C., 1968.

BONNEFOUS E., **La réforme administrative**, Paris, P.U.F., 1967.

BOSQUET A., **Les Américains sont-ils adultes?** Paris, 1969.

BOURDIEU P. & PASSERON J.C., **Les étudiants et leurs études**, Paris, Mouton, 1964.

BOURRET F., **Scandales de l'économie**, Montréal, Ed. ouvrières, 1950.

BRUCLAIN C., **Le socialisme et l'Europe**, Paris, Seuil, 1965.

BRUNELLE L. (édit.), **Pourquoi des examens**, Paris, Maspero, 1968.

BRUNER E.D. (ed.), **Overview of Adult Education Research**, Washington, 1959.

BRUNET M., **Les Canadiens après la conquête**, Montréal, Fides, 1969.

BUCKLEY H. & TIHANYI E., **Politiques canadiennes de rajustement rural**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.

(*) p. 85-141.

CADET A. & CATHELAT B., **La publicité**, Paris, Payot, 1968.
C.A.D.R.E., **Les Avocats du Québec**, Montréal, CADRE, 1968.
XXX **Canada (Le) au seuil du siècle de l'abondance**, Montréal, H.M.H., 1969.
XXX **Canada (Le), mémento économique**, Paris, P.U.F., 1968.
CANNAGE, **Institutions et développement**, Paris, P.U.F., 1966.
CAPELLE J., **L'école de demain reste à faire**, Paris, P.U.F., 1966.
CAPLOW T. & McGee R.V., **The Academic Marketplace**, N.Y., Basic Books, 1958.
CASSIRER H.R., **La télévision et l'enseignement**, Paris, Bourrelier, 1961.
CASTEL R. & PASSERON J.C., **Education, développement et démocratie**, Paris, Mouton, 1967.
CAZENEUVE J., **Sociologie de la radio-télévision**, Paris, P.U.F., Que sais-je? 1026, 1965.
CHALOUT R., **Mémoires politiques**, Montréal, Du Jour, 1969.
CHAMARD R. & PELLETIER D., **Orientation pour tous**, Montréal, Beauchemin, 1966.
CHAMBRE de Commerce de Montréal, **La création des emplois au Québec : mesures à prendre, politiques à établir**, Montréal, C. de C., 1969.
CHARPENTIER J., **Les activités positives des associations Parents-Maîtres**, Montréal, Du Jour, 1967.
CHOMBART de LAUWE P.H., **Des hommes et des villes**, Paris, Payot, 1965.
CLAPAREDE E., **L'Education fonctionnelle**, Delachaux & Niestlé, 1958.
CLARCK B., **Educating the Expert Society**, San Francisco, Chandler, 1962.
CLARCK C., **The Conditions of Economic Progress**, N.Y., Macmillan, 1960.
CLERC F., **Grands ensembles, banlieues nouvelles**, Paris, P.U.F., 1965.
XXX **Code (Le) du travail du Québec (1965)**, Québec, P.U.Laval, 1965.
COLM G. & GEIGER T., **L'Economie du peuple américain**, Paris, Génin, 1961.
COMMISSION royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, **Rapport**, Québec, Imprimeur de la Reine, 1963 à 1966.
CONSEIL économique du Canada, **Cinquième exposé annuel : défi posé par la croissance et le changement**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
— **Objectifs économiques du Canada pour 1970**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1965.
— **Quatrième exposé annuel : Economie canadienne des années 1960 aux années 1970**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1966.
CONSEIL des sciences, **Le gouvernement fédéral et l'aide à la recherche dans les universités canadiennes**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.
— **Vers une politique nationale des sciences au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
CONSEIL privé, **Relations du travail au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.
— **Répertoire de programmes pour le développement des ressources humaines**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
CONQUET A., **Nouvelles techniques pour travailler en groupe. Du groupe d'étude au congrès**, Paris, Centurion, 1968.
CORRE J., **Télévision, promotion et enseignement**, Paris, Ed. Universitaires, 1966.
CORREA H., **Quantitative methodologies of Educational Planning**, Paris, Unesco, 1967.
CORTEZ F., **Enfant, famille et société urbaine**, Bruxelles, Labor, 1963.
COTTI C., **La femme au seuil de l'an 2000**, Paris, Casterman, 1968.
COUSINET R., **L'éducation nouvelle**, Delachaux et Niestlé, 1965.
XXX **Coût (Le) de l'indépendance**, Montréal, Du Jour, 1969.
CRAM D., **Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique**, Paris, Gauthier-Villars, 1967.
— **Explaining "Teaching Machines" and Programming**, San Francisco, Fearon, 1961.
XXX **Création (La) des emplois au Québec : mesures à prendre, politiques à établir**, Montréal, Chambre de commerce, 1969.
XXX **Cri d'alarme... La civilisation scientifique et les Canadiens français**, Québec, P.U.Laval, 1963.
C.S.E., **La première année du développement des CEGEP**, Québec, Ministère de l'éducation, 1968.
— **The Teacher Faces Social and Educational Change**, Québec, Ministère de l'éducation, 1968.
DALE E., **Audio-Visual Methods in Teaching**, N.Y., H.Holt, 1959.
DAVIN L., **Economie régionale et croissance**, Paris, Génin, 1964.
DAVID A., **La cybernétique et l'humain**, Paris, Gallimard, 1965.
DEBLASCH C., **L'administration au pouvoir**, Paris, Calmann-Levy, 1969.
DEHEM R., **Planification économique et fédéralisme**, Paris, Minard, 1968.

DEMARNE P. & ROUQUEROL M., **Les ordinateurs électroniques,** Paris, P.U.F., 1959.

DEMERATH N.H., STEPHENS R.W. & TAYLOR R.R., **Power, Presidents and Professors,** N.Y., Basic Books, 1967.

DESROCHE H. (édit.), **Planification et volontariat dans les développements coopératifs,** Paris, Mouton, 1963.

DIEUZEIDE H., **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement,** Paris, P.U.F., 1965.

DION G., **Une politique globale de la main-d'oeuvre?** Québec, P.U.Laval, 1967.

— **Le travail féminin,** Québec, P.U.Laval, 1967.

DION L., **Le bill 60 et la société québécoise,** Montréal, H.M.H., 1967.

XXX **Dossier (Le) de la cybernétique,** Verviers, Gérard & Co., 1968.

DOUART G., **L'Usine et l'homme,** Paris, Plon, 1967.

DRAPER T., **Abus de pouvoir,** 1967.

XXX **Droits (Les) de l'homme et l'éducation,** Paris, P.U.F., 1967.

DUBUC A., "Développement économique et politiques de développement", **Economie québécoise,** Montréal, P.U.Q.A.M., 1969.

DUMONT F. & MARTIN Y., **Situation de la recherche sur le Canada français,** Québec, P.U.Laval, 1967.

DUMONT R., **Cuba, socialisme et développement,** Paris, Seuil, 1964.

DUQUESNE de la VINELLE L., SCOLLON R. & BRUNI L., **Le prix de l'énergie dans les dix prochaines années,** Paris, Mouton, 1964.

DUVEAU G., **Les instituteurs,** Paris, Seuil, 1964.

XXX **Economie québécoise,** Cahiers de l'Univ. du Québec, Montréal, H.M.H., 1969.

XXX **Education (L') dans un Québec en évolution,** Québec, P.U.Laval, 1966.

XXX **Education et société,** Paris, P.U.F., Coll. "Prospective", no 14, 1968.

XXX **Education (L') nationale,** Paris, P.U.F., Coll. "L'Administration Française".

ELGOZY G., **Automation et humanisme, Paris.**

XXX **Ere (L') des ordinateurs,** Paris, Desclée de Brouwer, 1966.

ERICKSON E.H., **Enfance et société,** Delachaux & Niestlé, 1966.

FALARDEAU J.C., **L'essor des sciences sociales au Canada,** Québec, Ministère des affaires culturelles, 1964.

FAURE E., **L'Education nationale et la participation,** Paris, Plon, 1968.

FIRESTONE O.J., **Industry and Education. A Century of Canadian Development,** Ottawa, Univ. of Ottawa Press, 1969.

FLETCHER B., **Universities in the Modern World,** N.Y., Pergamon Press, 1968.

FONTAINE P., **Prévisions de main-d'oeuvre par groupe professionnel et par sexe, Québec, 1971 et 1981,** Québec, Ministère de l'éducation, 1966.

FONTAINE S., **Inventaire critique de l'Enseignement professionnel féminin. Rapport préliminaire,** Québec, Ministère de l'éducation, septembre 1966.

FOSSAERT R., **L'Avenir du capitalisme,** Paris, Seuil, 1961.

FOURASTIE J., **Le grand espoir du XXe siècle,** Paris, Gallimard, 1963.

— **Machinisme et bien-être,** Paris, Minuit, 1962.

— **40000 (Les) heures,** Paris, Laffont, 1965.

FOURASTIE J. & COURTHEOUX J.P., **La planification économique en France,** Paris, P.U.F., 1963.

FRIEDMAN G., **Où va le travail humain?** Paris, Gallimard-Hachette, 1963.

FULBRIGHT Sénateur, **Arrogance du pouvoir,** 1967.

FULCHIGNONI E., **La civilisation de l'image,** Paris, Payot, 1969.

GAGNON L., "Les conclusions du rapport B.-B. : De Durham à Laurendeau-Dunton : Variations sur le thème de la qualité canadienne", **Economie québécoise,** Montréal, P.U.Q.A.M., 1969, 233-252.

GALBRAITH J.K., **Le Capitalisme américain,** Paris, Génin, 1966.

— **Les conditions actuelles du développement économique,** Paris, Denoël, 1965.

— **L'ère de l'opulence,** Paris, Calmann-Levy, 1967.

— **L'heure des libéraux,** Paris, Calmann-Levy, 1963.

— **Le nouvel état industriel,** Paris, Gallimard, 1968.

GAUTHIER F., **Centralisation ou décentralisation,** Montréal, Bellarmin, 1967.

GAUTRIN J.F. & TREMBLAY M., **Prévisions à moyen terme de la demande de main-d'oeuvre pour les finissants des CEGEP,** (projet d'étude), Juillet 1967.

GENDREAU B., **Le système scolaire du Québec,** Montréal, Ed. France-Québec, 1967.

GERIN-LAJOIE P., **Une politique économique pour le Québec,** Vaudreuil, Echo de Vaudreuil, 1968.

GESELL I., **Le jeune enfant dans la civilisation moderne,** Paris, P.U.F., 1964.

GIRAUD J., **Comment enseigner par les moyens audio-visuels,** Paris, F. Nathan, 1957.

GIROD de l'AIN, **La réforme de l'enseignement supérieur**, Paris, Le Monde, 1964.
GOODMAN P., **Compulsory Mis-Education & The Community of Scholars**, N.Y., Vintage Books, 1966.
GOTTMAN J., **Essais sur l'aménagement de l'espace habité**, Paris, Mouton, 1966.
GOUVERNEMENT du Canada, **Colloque sur le commerce international et l'agriculture canadienne**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1966.
— **Conditions de travail dans l'industrie canadienne**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967 et 1968.
— **Conditions de vie et de travail au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1964.
— **Demande et salaires initiaux moyens. Diplômés d'universités, 1969**, Ottawa, Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration, 1969.
— **Nouveaux diplômés d'Université. Offre et demande, 1968-1969**, Ottawa, Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'immigration, 1968.
— **Organisations de travailleurs au Canada, 1968**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.
— **Taux de salaire, traitements et heures de travail, 1967**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
GOUVERNEMENT du Québec, **Clientèles scolaires 1966/67 : Statistiques de l'enseignement**, Québec, Ministère de l'éducation, 1968.
— **Le décloisonnement des cours de l'école secondaire**, Québec, Ministère de l'éducation, juillet 1968.
— **L'enseignement collégial et les CEGEP**, Québec, Ministère de l'éducation, octobre 1967.
— **Esquisse d'un programme intégré de recherches en vue de la planification de la main-d'oeuvre dans le système d'éducation**, Québec, Direction générale de la planification, s.d. (printemps 1967).
— **Etude comparative** (Main-d'oeuvre : politique rationnelle de développement; formation professionnelle au cours de la prochaine décennie), Québec, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'éducation, septembre 1968.
— **Personnel enseignant : Statistiques de l'enseignement, 1966-67**, Québec, Ministère de l'éducation, 1968.
— **Programmation des cours et des horaires d'une école secondaire polyvalente**, Ministère de l'éducation, 1967.
— **Projet d'application du règlement no 1**, Québec, Ministère de l'éducation.
— **Rapport de la Commission d'étude sur le réaménagement municipal de la Rive-Sud; implications financières**, Québec, Ministère des affaires municipales, 1968.
— **Rapport du Ministère de l'Education, 1966-1967**, Québec, Imprimeur de la Reine, 1967.
— **Répertoire des commissions scolaires, 1969**, Québec, Bureau de la statistique, 1969.
— **Répertoire des municipalités, 1969**, Québec, Bureau de la Statistique, 1969.
— **Répertoire des diplômés d'universités, de Collèges et CEGEP, et des traitements initiaux moyens, Juin 1969**, Québec, Ministère de la main-d'oeuvre, 1969.
— **La situation économique, Québec 1968**, Québec, Bureau de recherches économiques, 1969.
— **Taux de salaire et heures de travail; octobre 1967**, Québec, Bureau de la statistique, 1968.
— **Coopératives du Québec : statistiques financières, 1967**, Québec, Bureau de la statistique, 1968.
— **Analyse budgétaire : municipalités du Québec. Année financière 1968-1969**, Québec, Bureau de la statistique, 1969.
GRAND'MAISON J., **Vers un nouveau pouvoir**, Montréal, H.M.H., 1969.
GRUENING Sénateur, **Folie Vietnamienne**, 1967.
GRUSON C., **Origine et espoirs de la planification française**, Paris, Dunod, 1968.
— **Planification (La)**, Paris, 1967.
GUEVARA E. (Che), **Le socialisme et l'homme**, Paris, Maspero, 1967.
GUICHARD O., **Aménager la France**, Paris, Laffont, 1965.
XXX **Guide d'implantation industrielle dans les régions de l'Ouest de la France — 1965-1966**, Paris, Colin, 1966.
GUSDORF G., **La Nef des fous — Université 1968**, Québec, P.U.Laval, 1969.
GUSDORF G., **L'Université en question**, Paris, Payot, 1964.
HALL-DENNIS (Commission), **Vivre et s'instruire**, Ontario, Bureau des Publications, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 44 Eglinton Av. West, Toronto 12, 1968.
HALSEY A.H., "The Academic Hierarchy", **University Quarterly**, XVIII, 2, March 1964.
HAMELIN J.M., **L'Ecole pour tous**, Québec, P.U.Laval, 1968.
HAMELIN J.M. & DUVAL R., **L'Ecole sans murs, l'éducateur sans frontières**, Montréal, Beauchemin, 1969.
HARTUNG H., **Pour une éducation permanente**, Paris, Fayard, 1966.
HARVEY E.J., **La régionalisation**, Montréal, Presses sociales, 1968.
HAUMONT R., **La Grenouillère**, Montréal, Du Jour, 1968.

HELLER W., **Nouvelles perspectives de la politique économique**, Paris, Calmann-Levy, 1967.
HERMAND P., **L'Avenir de la sécurité sociale**, Paris, Seuil, 1967.
HOFFMAN S., **Les ennuis de Gulliver**, 1968.
XXX **Homme (L') dans la cité**, Ottawa, P.U.Ottawa, 1967.
HOSELITZ B.F. & MOORE W.E. (eds.), **Industrialisation et société**, Paris, Mouton, 1963.
HOUDE F., **Les instruments de la planification scolaire**, Pointe-du-Lac, Ed. Variétés Pédagogiques, 1968.
HOURDIN G., **Les chrétiens contre la société de consommation**, Paris, Calmann-Levy, 1969.
I.C.A.P., **Le Canada face à l'avenir**, Montréal, Du Jour, 1964.
— **Disparités régionales d'une société opulente**, Montréal, Du Jour, 1967.
I.C.E.A., **Le Centre des dirigeants d'entreprise et l'éducation des adultes**, Montréal, I.C.E.A., 1968.
— **L'Education des adultes et les problèmes de main-d'oeuvre**, Montréal, I.C.E.A., 1968.
— **Rapport de la première conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes**, Montréal, I.C.E.A., miméographié, 1968.
— **La recherche en éducation des adultes au Canada, 1967-1968; un inventaire bibliographique**, Montréal, I.C.E.A., miméographié, 1968.
INSTITUT d'études politiques de l'Université de Grenoble, **Administration traditionnelle et planification régionale**, Paris, A. Colin, 1965.
— **Aménagement du territoire et développement régional**, Paris, La Documentation française, 1969.
XXX **Investissements (Les) universitaires**, Montréal, Du Jour, 1968.
JACKSON P.W., **The Teacher and the Machine**, Univ. of Pittsburg Press, 1968.
JACQUEMIN A., **L'entreprise et son pouvoir de marché**, Québec, P.U.Laval, 1967.
JANEWAY, **Economie en temps de crise**, 1968.
JASPERS K., **The Idea of the University**, Boston, Beacon Press, 1959.
JENCKS C. & RIESMAN D., **The Academic Revolution**, N.Y., Doubleday, 1968.
JENSEN G., LIVERIGHT A. & HALLENBECK W., **Adult Education : Outlines of an Emerging Field of University Study**, Washington, 1964.
JEROME P. (Frère), **Les Insolences du Frère Untel**, Montréal, De l'homme, 1960.
XXX **Jeunes (Les) et la réforme de l'enseignement**, Paris, De L'Epi, 1967.
JOHNSTONE H., **Volunteers for Learning**, Chicago, Aldine, 1968.
JOUSSELIN J., **Le devenir de l'éducation**, Paris, Les Bergers et les Mages, 1968.
JOY R.J., **Languages in Conflict**, a.s. de l'auteur, s.é., P.B. 2404, Station D, Ottawa, 1968.
JUILLARD E., **L'économie du Canada**, Paris, P.U.F., Que sais-je? 1145, 1964.
JULIEN C., **L'Empire américain**, Paris, Grasset, 1968.
KAY D. & SIME, **Teaching Machines and Programmed Instruction**, 1968.
KEEZER D.M. (ed.), **Financing Higher Education : 1960-1970**, N.Y., McGraw-Hill, 1959.
KERR C., **Métamorphoses de l'Université**, Paris, Economie et humanisme, 1967.
KINDER J.S., **Using Audio-Visual Materials in Education**, N.Y., American Book Co., 1965.
KLINEBERG O. & KLAPPER J.T., **Mass Media : Their Impact on Children and Family**, TV Information Office, 666, 5th Ave., N.Y. 19, 1960.
KNORR O.A. & MINTER W.J. (eds.), **Order and Freedom on Campus**, VIIth Annual Institute for College and University Self Study, Univ. of Calif., Berkeley, 1965.
KRIEGEL A., **Les communistes français**, Paris, Seuil, 1969.
KUBY H., **Défi à l'Europe**, Paris, Seuil, 1967.
XXX **Labor Looks at Labor**, Center for the Study of Democratic Institutions, California, 1963.
LAJOIE A., **Les structures administratives régionales — Déconcentration et décentralisation au Québec**, Montréal, P.U.Montréal, 1968.
LAMARCHE S., **L'Université du Québec**, Montréal, Lidec, 1969.
LANGROD G., **La Science et l'enseignement de l'administration publique aux Etats-Unis**, Paris, A. Colin, 1954.
LAPALME G.E., **Le bruit des choses réveillées**, Montréal, Léméac, 1969.
LAURENT P. & CARRIER H., **Le Phénomène urbain**, Paris, Aubier-Montaigne, 1965.
LAVERGNE B., **La révolution coopérative**, Paris, P.U.F., 1967.
LAWLORD J. (ed.), **The New University**, Londres, Routledge & Kegan Paul.
LAYTON D. (ed.), **University Teaching in Transition**, Edimburg, Olivier & Boyd, 1968.
LAZARSFELD P.K. & THIELENS W., **The Academic Mind**, Glencoe, Free Press, 1958.
LEFRANC R. (édit.), **Techniques (Les) audio-visuelles au service de l'enseignement**, Paris, A. Colin, 1966.
LeGOLF J., **Les Intellectuels au Moyen-Age**, Paris, Seuil, 1960.
LELANNOU M., **Le déménagement du territoire**, Paris, Seuil, 1967.
LENGELLE M., **La révolution tertiaire**, Paris, Génin, 1966.

LEPRINCE-RINGUET L., **Des atomes et des hommes**, Paris, Gallimard, 1969.
LERBET G., **Loisirs des jeunes**, Paris, Ed. Ouvrières, 1967.
LESSARD M.A. & MONTMINY J.P. (édit.), **L'Urbanisation de la société canadienne-française**, Québec, P.U.Laval, 1968.
LE THANH KHOI, **L'industrie de l'enseignement**, Paris, Minuit, 1968.
Le VEUGLE J., **Initiation à l'éducation permanente**, Paris, Edouard-Privat, 1968.
LEWIS W.A., **Développement économique et planification**, Paris, Payot, 1968.
LIMBOS E., **L'Animation des groupes de jeunes dans les activités de loisirs**, Paris, Fleurus, 1968.
LOBROT M., **La pédagogie institutionnelle vers l'autogestion**, Paris, Gauthier-Villars-Dunod, 1966.
LYSAUGHT P. & WILLIAMS C., **Guide de l'Enseignement programmé**, Montréal, C.P.P., 1967.
MACHLUP F., **The Production and Distribution of Knowledge in United States**, Princeton Univ. Press, 1962.
MAGNAN J.L., **La variable sexe dans les perceptions des carrières universitaires**, Montréal, F.C.C., 1965.
MAJAULT J., **La révolution de l'enseignement**, Paris, Laffont, 1967.
MASSE P., **Le plan ou l'anti-hasard**, Paris, Gallimard, 1965.
McALISTER J.T. Jr., **Viet-Nam : The Origins of Revolution**, N.Y., A.A.Knopf, 1969.
McDONALD J.C., **Automatisation des bureaux : répercussions et conséquences**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1965.
McNAMARA R., **Sécurité américaine et paix mondiale**, Paris, Fayard, 1969.
MEGLIN A., **Le Pari humain, propos d'un chef d'entreprise**, Tours, Mame, 1968.
MEIGNIEZ R., **Pathologie sociale de l'entreprise**, Paris, Gauthier-Villars-Dunod, 1965.
MEISTER A., **Socialisme et autogestion; l'expérience yougoslave**, Paris, Seuil, 1964.
MELTZ N.M. & PENZ G.P., **Besoin de la main-d'oeuvre au Canada en 1970**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968.
MEMMI A., **L'homme dominé**, Paris, Gallimard, 1968.
MIALARET G., **Psychopédagogie des moyens audio-visuels**, Paris, P.U.F., 1964.
— **Traité des sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1969.
MILLER N.P. & ROBINSON D.M., **Le nouvel âge des loisirs**, Paris, Ed. Ouvrières, 1968.
MILLET J.D., **The Academic Community : An Essay on Organization**, N.Y., McGraw-Hill, 1962.
MINVILLE E., **Les Affaires, l'homme, les carrières**, Montréal, Fides, 1965.
MONGEAU S., **L'évolution de l'assistance au Québec**, Montréal, Du Jour, 1967.
MONTMOLLIN M. de, **L'enseignement programmé**, Paris, Que sais-je? 1171, 1967.
— **Les systèmes hommes-machines**, Paris, P.U.F., 1967.
MONTVALLON R. de, **Un milliard d'analphabètes**, Paris, Centurion, 1965.
MOREAU J.G., **Le règne de la télévision**, Paris, Seuil, 1967.
MORIN R., **Réalités et perspectives économiques**, Montréal, Ed. de l'Action Nationale, 1967.
MORISON R.E. (ed.), **The Contemporary University**, Boston, Houghton, 1966.
MORPHET & RYAN (eds.), **Prospective Changes in Society by 1980**, N.Y., Citation Press, 1967.
MOULIN J., **Les citoyens au pouvoir**, Paris, Seuil, 1968.
— **La libéralisation du commerce international et ses conséquences sur les structures industrielles**, Paris, Structures et conjoncture économique, cahier 18, 1968.
— **Pour une démocratie économique**, Paris, Seuil, 1964.
MUMFORD L., **New-York et l'urbanisme**, Paris, Seghers, 1964.
NEKRITCH A., **L'armée rouge assassinée — 22 juin 1941**, Moscou, 1965; Paris, Grasset, 1968.
NEWFIELD J., **Robert F. Kennedy : A Personal Memoir**, N.Y., E.P. Dutton & Co., 1969.
NIEBUHR R., **Faith and Politics**, N.Y., Braziller, 1968.
XXX **Nouvelles tendances de l'emploi des femmes**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1966.
O.C.D.E., **La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation**, Paris, OCDE, 1966.
OFFICE d'information et de publicité du Québec, **Les Parents face à l'année scolaire**, Montréal, De l'homme, 1969.
O.I.P.Q., **Les Parents face à l'année scolaire**, Montréal, De l'homme, 1969.
OLIVER V., **Les Clubs politiques en France**, Thèse de doctorat à Aix-Marseille, Fac. de Droit et des Sc. Econ., 1968.
ORAISON M., BARREAU J.C. & ROCHEFORT J., **Les enfants prodigues**, Paris, Fayard, 1962.
OSMONT R. & CONAC R., **La Ville et la région**, Paris, A. Colin, 1966.
OWEN G., **Puissance de l'industrie américaine**, Paris, Seuil, 1968.

PACKARD V., **L'Art du gaspillage**, Paris, Calmann-Levy, 1966.

PANKHURST K.V., **Le conseiller et les marchés de main-d'oeuvre du Canada**, Ottawa, Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration, 1968.

PELLERIN J., **Lettre aux nationalistes québécois**, Montréal, Du Jour, 1969.

PESET S., **L'éducation et son climat**, Paris, Ed. Ouvrières, 1962.

PINION F.B., **Educational Values in an Age of Technology**, N.Y., Pergamon Press, 1964.

XXX **Planification (La) comme processus de décision**, Paris, A. Colin, 1965.

XXX **Plan (Le) Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement**, Paris, P.U.F., 1966.

PLANQUE B., **Machines à enseigner**, Paris, Casterman, 1967.

— "La Radio-Télévision scolaire", **Pédagogie, Education et Culture**, vol. 23, 1968, 150 ss.

XXX **Polyvalence (La) à l'école secondaire**, Colloque annuel de la C.E.C.M., mai 1968.

PORTNOY H., **Demain la pédagogie**, Paris, Magnard, 1968.

PRIOURET R., **La France et le Management**, Paris, Denoël, 1968.

XXX **Problème de planification**, Montréal, Presses des H.E.C., 1964.

XXX **Propos sur le loisir**, Paris, Recherches et Débats, Desclée de Brouwer, no 58.

QUIN C., BONIFACE J. & GAUSSEL A., **Les consommateurs**, Paris, Seuil, 1965.

QUINIOU J.C. & FONT J.M., **Les ordinateurs, mythes et réalités**, Paris, Gallimard, 1969.

RAGON M., **La cité de l'an 2000**, Paris, Casterman, 1968.

RAMBAUD P., **Société rurale et urbanisation**, Paris, Seuil, 1969.

RAYNAULD A., **Croissance et structure économique de la province de Québec**, Québec, Ministère de l'Industrie et du Commerce, 1962.

— **Institutions économiques canadiennes**, Montréal, Beauchemin, 1964.

REGUZZONI M., **La réforme de l'enseignement dans la communauté économique européenne**, Paris, Aubier-Montaigne, 1966.

XXX **Revolution in Teaching : New Theory and Curricula**, 1964.

ROBERT J.J., **Un plan pour l'Université**, Paris, Pion, 1968.

ROBICHAUD B., **Introduction à l'informatique commerciale**, N.Y., McGraw-Hill, 1968.

ROURKE F.E. & BROOKS G.S., **The Managerial Revolution in Higher Education**, John Hopkins Univ. Press, 1966.

RUSTANT M., **L'Automation, ses conséquences humaines et sociales**, Paris, Ed. Ouvrières, 1959.

RYAN (Rapport), **Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des aduhes**, Québec, Imprimeur de la Reine, 1964.

RYAN W.F., **The Clergy and Economic Growth in Quebec (1896-1914)**, Québec, P.U.Laval, 1966.

— **Economic Development and the Church in French Canada**, Québec, P.U.Laval, 1966.

SAINT-AUBIN B., **La guerre froide : 1917-1962**, Montréal, Léméac, 1968.

SAMPEDRO J.L., **Les forces décisives dans l'économie mondiale**, Paris, Hachette, 1967.

SANFORD N. (ed.), **The American College : A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning**, N.Y., John Wiley & Sons Inc., 1962.

SAUNDERS G., **Détermination des salaires au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1966.

SAUVY A., **Histoire économique de la France entre les deux guerres (1931-1939)**, T.II, Paris, Fayard, 1967.

— **La Mythologie de notre temps : Les mythes modernes et l'opinion**, Paris, Payot, 1967.

SEGUIN M., **L'idée d'indépendance au Québec, genèse et historique**, Trois-Rivières, Boréal Express, 1968.

SCHESTAKOW A.W., **L'Enseignement programmé et les machines à enseigner en U.R.S.S.**, Paris, Dunod, 1968.

SCHUMPETER J., **Capitalisme, socialisme et démocratie**, Paris, Payot, 1965.

SHONFIELD A., **Le Capitalisme d'aujourd'hui**, Paris, Gallimard-Hachette, 1967.

SKINNER B.F., **La révolution scientifique de l'enseignement**, Bruxelles, Dessart, 1968.

SOCIETE centrale d'hypothèque et de logement, **Rapport de la Commission fédérale d'étude sur le logement et l'aménagement urbain**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.

SOMBART W., **Le Bourgeois :** Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne, Paris, Payot, 1966.

SPENGLER O., **L'homme et la technique**, Paris, Gallimard, 1969.

STENHOUSE L., **Culture and Education**, Weybright & Talley, 1967.

STRASFOGEL S., **Initiation à l'emploi des moyens audio-visuels**, Paris, Bourrelier, 1962.

TARDIF M., **Le pédagogue et l'image**, Paris, P.U.F., 1965.

TELLIER Y. & TESSIER R., **Leadership, autorité et animation de groupe**, Montréal, Institut de formation par le groupe, 1968.

THURIN L., **Combat pour le développement**, Paris, Ed. Ouvrières, 1965.

XXX **Transport de l'énergie et localisation des industries**, Paris, Mouton, 1966.

TREMBLAY M., **Les Belles-Soeurs**, Montréal, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

TREMBLAY M. & FONTAINE P., **Inventaire des recherches sur les problèmes de la main-d'oeuvre**, Québec, Ministère de l'éducation, 1968.

TREMBLAY M.A. & FORTIN G., **Les comportements économiques de la famille salariée du Québec**, Québec, P.U.Laval, 1964.

TREMBLAY R., **L'Economique**, Montréal, Holt, Rinehart & Winston, 1969.

— **Le mouvement coopératif Desjardins**, Lévis, Fédér. de Québec des Unions régionales des Caisses populaires Desjardins, 1969.

XXX **Université (L') électronique**, Le colloque annuel des diplômés de l'Univ. de Montréal, Montréal, Du Jour, 1968.

XXX **Utilisation (L') des ressources humaines**, Montréal, Du Jour, 1965.

VEBLEN T., **The Higher Learning in America**, N.Y., Sagamore Press, 1957.

VEIL C., **Handicap et société**, Paris, Flammarion, 1968.

VELLAS, **Moyens sociaux du développement économique**, Paris, P.U.F., 1967.

VERMOT-GAUCHY, **L'éducation nationale dans la France de demain**, Monaco, Rocher, 1965.

XXX **Ville (La) de l'an 2000**, Chronique sociale de France, 1968.

XXX **Ville (Une) à vivre**, Montréal, Du Jour, 1968.

VOYENNE B., **La Presse dans la société contemporaine**, Paris, A. Colin, 1966.

WEIL J., SERVOLIN C. & GERVAIS M., **Une France sans paysans**, Paris, Seuil, 1965.

WELLISZ S., **Initiation aux économies socialistes**, Paris, Ed. Ouvrières, 1968.

WHITE D.A., **Cycles économiques au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.

WIENER N., **Cybernétique et société**, Paris, U.G.E.-10/18, 1954.

YU F.T.C. (ed.), **Behavioral Sciences and the Mass Media**, N.Y., Russel Sage Foundation, 1967.

Ateliers I & II

ARTICLES DE REVUES

ALAIN H., "Contre notre sous-développement pédagogique : les machines à enseigner", **Planète**, 38, janv.-fév. 1968, 55-65.

ANDROULIDAKIS E., "L'école de demain, constitution et fonctionnement", **Prospectives**, 1(1965)3, p. 49 sq.

ANTOINE J. & AGLIETTA J., "La résidence secondaire, phénomène urbain?" **2000**, 13, juin 1969, 17-22.

ARSENE C. & CHOBAUX J., "La relation maître-élève : les conditions d'évolution", **Cahiers pédagogiques**, 81, 1969, 69-77.

ASHBY E., "The Administration : Bottlereck or Pump?" **Deadalus**, Spring 1962, 224-278.

ASSOCIATION des diplômés de l'Ecole des H.E.C., **Annuaire général, 1969**, Montréal, L'Association, 535 ave Viger, Montréal, 132.

ASSOCIATION des femmes diplômées des universités, **La femme mariée face aux études et au travail**, Montréal, polycopié, L'Association, 2910 boul. Ed.-Montpetit, Montréal 250, 1968.

AYLWIN U., "Question première : à quoi devrait servir l'éducation des adultes?" **Prospectives**, 5(1969)4, 216-217.

BARJONET A., "Une formule 'creuse' ", (L'autogestion), **Economie et humanisme**, 187, 1969, 26-29.

B.C.N., "L'éducation permanente", **Bulletin mensuel**, 44, nos 9-10, sept-oct. 1969.

BEAUREGARD C., "Considérations et propositions sur la recherche en éducation", **Prospectives**, 5(69)4, 209-212.

— "La technologie en éducation" (2Je congrès de l'ACELF), **Prospectives**, 5(69)4, 220-222.

BEDARD D., "Le fédéralisme et le développement régional", **Actualité économique**, 45e année, 1, avril-juin 1969, 50-61.

BELAIR B., "Historique, contenu et critique de La Loi d'aide sociale : projet déposé à l'assemblée nationale en mai 1969", **Relations**, no 340, 1969, 206-207.

BELANGER P., "Mutations du syndicalisme québécois", **Recherches Sociographiques**, IX, 3, 1969, 265-280.

BEN-DAVID J., "The Universities and the Growth of Science in Germany and the United States", **Minerva**, VII, nos 1-2, 1968-1969, 1-35.

BERNOUX P., "Une idée neuve" (L'autogestion), **Economie et humanisme**, no 187, 1969, 5-13.

BERTIN J., "Graphique mathématique — Généralisation du traitement graphique de l'information", **Annales, Economies, sociétés, civilisations**, T.24, 1, 1969, 70-101.

BISSERET N., "La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance", **Revue française de sociologie**, vol. 9, no 4, oct.-déc. 1968, 463-496.

BLARDONE G., "Un choix capital pour les pays sous-développés — Marché mondial ou marché intérieur", **Croissance des jeunes nations**, no 89, 1969, 14-18.

BOULET L., "Une première mondiale, l'Institut de recherche de l'Hydro-Québec", **Forces**, no 7, 1969, 50-56.

CAILLOT R., "La querelle des capitales régionales", **Economie et humanisme**, no 187, 1969, 54-55.

CALLIES G., "Où en sont les accords de la participation dans les entreprises?" **Projet**, no 36, 1969, 743-747.

CEDEL A., "La conjoncture économique et financière", **Economie et humanisme**, 187, 1969, 80-84.

XXX "125,000 inscriptions aux programmes d'éducation populaire du ministère de l'éducation", **Hebdo-éducation**, V, 41, 1969, 277.

C.E.Q., **Mémoire à la commission d'étude sur les relations entre les universités et les gouvernements**, Québec, polycopié, C.E.Q., 2336 ch. Ste-Foy, Québec 10, 1969.

CHAMBERLAIN F.P., "Catholic Education in Latin America", **America**, May 20 1967, 750-753.

CHAPUT P.M., "La révolution de l'informatique ne fait que commencer", **Commerce**, Mars 1969, 45-53.

CHARLES-FREDERIC, "Deux et deux font quatre" (Rôle de l'informatique dans la recherche d'une vie meilleure), **Nouvelle Revue française**, 199, 1969, 123-127.

CHARLIER R., "L'Université sans catastrophe", **Analyse et Prévision**, VII, 3, mars 1969, 177-184.

CHARTRAND P.J. & POND K.L., "Cheminement des carrières de direction dans la fonction publique du Canada", **Relations industrielles**, vol. 24, 2, 1969, 318-332.

CHUNG J.H., "Le rapport de la commission d'étude sur le logement et l'aménagement urbain", **Actualité économique**, T.45, 1, avril-juin 1969, 118-128.

CLISBBON P.B., "Evolution and Present Patterns of Land Use in the Laurentide Hills of Québec", **Revue de géographie de Montréal**, vol. 23, 1, 1969, 39-52.

COCHRAN L.H., "Pert : A Technique in Educational Research", **The Journal of Educational Research**, vol. 63, 1, Sep. 1969.

XXX "Computers and Kids", **School Progress**, vol. 38, 11, Nov. 1969, 51-55.

CONSEIL des oeuvres de Montréal, **Projet de découpage territorial de Montréal en treize districts et inventaire de quelques équipements collectifs**, polycopié, Le Conseil, 445 rue St-François-Xavier, Montréal 125, 1968.

XXX "La coopération au service de la technologie", **Hebdo-Education**, VI, 2, août 1969, p. 7.

COUFFIGNAL L., "Que peut apporter la cybernétique à la pédagogie?" **Cybernetica**, Namur, 1964, vol. I.

— "Les travaux du Dr Rollet dans la perspective de la pédagogie cybernétique", **Cybernetica**, vol. IX, 3, 1966.

COX H., "Underground Churches, Underground Schools", **Commonweal**, 13 Dec. 1968, 376-378.

CREAMER P., "Educacion y 'concientizacion' de la priventud para la vida", **Revista interamericana**, No 157, novembre 1969.

XXX "Création (La) de Radio-Québec, ses objectifs, ses émissions éducatives et ses projets", **Culture vivante**, no 14, 1969, 55.

XXX "Croissance (La)", **Etudes et conjoncture**, No spécial, P.U.F.

CRONIN S., "The Wearing of the Green : Ireland's Unfinished Revolution", **Commonweal**, July 12, 1968, 464-466.

XXX "Cybernétique (La) et les enseignants", **Europe**, no spécial, mai-juin 1965.

DAGENAIS P., "La métropole du Canada — Montréal ou Toronto?" **Revue de géographie de Montréal**, vol. 23, 1, 1969, 27-37.

XXX "Déclaration sur l'éducation nouvelle", **Education et développement**, no 22, nov. 1966, 37-42.

DeLATIL P., "L'ordinateur fait un stage dans l'enseignement", **Sciences et Avenir**, no 242 (1967), 224-229.

DELORS J., "La planification française et la prospective sociale", **Analyse et Prévision**, VI, 5, nov. 1968, 711-718.

DEMARNE P., "L'enseignement assisté par ordinateurs", **Pédagogie, éducation et culture**, vol. 23, 1968, 496-504.

DEMONQUE M., "Prospective et industrie : Vers une civilisation industrielle", **2000**, no 12, mars 1969, 1-3.

Don FABUN, "The Children of Change", **Pace**, V, 12, Dec. 1969.

XXX "Dossier : L'utilisation du calculateur dans l'enseignement", **L'enseignement programmé**, no spécial, 1, 15 mars 1968.

DOXIADIS C.A., "L'Ecuménopolis", **2000**, 12, mars 1969, 23-31.

DRAPER T., "The Future of World Politics", **Current**, Sep. 1968, 50-64.

DREYFUS D., "Images et langage dans l'enseignement", **Esprit**, sept. 1967, 208-223.

— "Télévision et enseignement", **Esprit**, no 363, Sept. 1967, 208-223.

XXX "Droit (Le) d'être un homme", **Courrier de l'Unesco**, no spécial, XXIe année, Nov. 1968.

XXX "Ecole (L') va-t-elle changer?" **Pédagogie, Parents et Maîtres**, no 59, avril 1968, 173.

XXX "Ecole (L') peut-elle changer?" **Pédagogie, éducation et culture**, vol. 23, 1968, 361.

XXX "Educateur (L') doit se sentir concerné par l'audio-visuel", **L'Educateur**, no 6, mars 1969, 10.

XXX "Enseignement (L') professionnel doit répondre aux exigences du marché du travail", **Hebdo-éducation**, V, 48, 1969, 331-332.

XXX "Etats (Les) généraux", **L'Action Nationale**, no spécial, vol. 58, no 9, 1969, 7-64.

EWELL R. & FUWAS C.C., "The Role of Research in the Economics of Universities" IN KEEZER D.M. (ed.), **Financing Higher Education : 1960-1970**, N.Y., McGraw-Hill, 1959.

FARINE A., "L'école de demain reste à faire", **Collège et Famille**, vol. 26, 4, oct. 1969, 156-157.

FARSON R.E., "Emotional Barriers to Education", **Psychology Today**, Oct. 1967, 1, no 6.

FERLAND Y. & AVON R., "L'enseignement programmé, une solution et un défi", **Prospectives**, III, no 1, fév. 1967.

FERRY G., "L'école peut-elle changer?" **Pédagogie, Education et Culture**, vol. 23, 1968, 364.

XXX "Finalité de l'enseignement et situation nouvelle de l'enseignant", **Education et développement**, no 37, avril 1968.

FLAMAND J., "Crise des sociétés capitalistes et options socialistes", **Maintenant**, no 88, août-sept. 1969, 217-220.

FRANK H., "Aspects cybernétiques de l'apprentissage et de l'enseignement", **Cybernetica**, IX, no 3, 1966, 177-196.

FRANK N., "La télévision éducative en Hongrie", **Education et développement**, no 34, janv. 1968.

FRENETTE J.V. & MANZAGOL C., "Eléments d'une problématique de l'aménagement régional au Québec", **Revue de géographie de Montréal**, vol. 23, no 1, 1969, 83-88.
GADBOIS L., "Au-delà de l'audio-visuel", **Prospectives**, 5(69)3, 191.
— "De l'étude et des relations humaines comme valeurs opposées dans l'école, préambule à une théorie des objectifs de l'école", **Prospectives**, 5(69)5, 283-298.
GAUTHIER R., "Du secondaire décloisonné aux cloisons nouvelles", **Prospectives**, 4(68)4.
GENEST J., "Les parents et les jeunes", **Collège et Famille**, juin 1968.
— "Les carrières au Québec en 1985", **L'action Nationale**, LIX(1969)4.
GENTIL A. & G., "L'action culturelle des comités d'entreprise", **Esprit**, 382, 1969, 1020-1039.
GREGOIRE G.A., "L'électronique à l'école : ombres et lumières", **Prospectives**, avril 1968, 129-136.
— "Le règlement no 1, un nouveau moyen de participation", **Prospectives**, III(67)2.
— "Une réforme qui se fait vraiment attendre", **Prospectives**, V(69)2, 80.
GROSS E., "Universities as Organization : A Research Approach", **American Sociological Review**, 33(1968), p. 518 ss.
GUISE Y. de, "Une histoire qui a ving-cinq ans" (Hydro-Québec), **Forces**, no 7, 1969, 12-21.
GUTKIND E.A., "Le Crépuscule des villes", **Recherches et Connaissances humaines**, Paris, Stock.
GUTTMAN A., "The Conservative Tradition in America", **Commonweal**, (Compte-rendu), 12 July 1968, 476-477.
HALSEY A.H., "A Pyramide of Prestige", **Universities Quarterly**, XV, 4, Sep. 1961.
HILSMAN R., "R.F.K. on Cuba : An Insider's Analysis", **Commonweal**, 22 Nov. 1968, 273-275.
HUNT J., "We're glad you asked", **America**, Nov. 15, 1969.
IDATTE P., "La révolution cybernétique, libération ou asservissement?" **Etudes**, sept. 1964, 232-248.
I.F.O.P., "Les Français et leur ville", **2000**, nos 11 et 12, déc. 1968 et mars 1969.
I.N.E.P., **Animation et Animateurs**, Ministère de de la Jeunesse et des sports, coloque national, 21-25 nov. 1966, INEP Marly-le-Roy.
JANTSCH E., "Méthodes de la prévision technologique", **Rapport**, O.C.D.E.
JOUSSELIN J., "Education nouvelle pour une nouvelle jeunesse", **Orientations**, No 32, oct. 1969.
JOUVENEL B. de, "Qu'as-tu fait de la terre?" **2000**, no 11, déc. 1968, 10-13.
KAPLAN D.L., "Développements de l'éducation au Canada : 1968-1969", **Education Canada**, IX, 3, sept. 1969, 55-65.
KAUFMANN O., "Problèmes structurels de l'internationalisation des entreprises européennes et américaines", **Actualité économique**, T.45, 1, avril-juin 1969, 98-104.
KENNEDY R.F., "Thirteen Days", **Commonweal**, 22 Nov. 1968, 273-275.
KERR C., "Interview by Mary Harrington Hall", **Psychology Today**, I, oct. 1967, no 6.
KIMBLE J.P., "In Search of a New Life Style", **Pace**, V. 12, déc. 1969.
KIRCHBERGER A., "Les cours programmés", **Pédagogie, éducation et culture**, vol. 23, nos 5-6, 1968, 585-594.
KRUG M.M., "Teaching of Social Sciences : 1991", **The School Review**, vol. 77, dec. 1969.
LACHANCE B., "Le défi de la télévision éducative", **Maintenant**, no 77, 1968, 151-154.
LAVERDIERE C., "Québec, un château surplombant une Amérique assoiffée", **Forces** (Recension), no 7, 1969, 22-37.
LEBLANC S., "Les techniques audio-visuelles", **Maintenant**, no 77, 1968, 146-147.
LEMIEUX J., "Les grandes polyvalentes : échec et mat?" **Prospectives**, 5(69)2, 79.
LEPLAT J., "L'enseignement programmé", **Atomes**, no 233 (1966), 312-319.
LESOURNE J., "Ordinateur et participation", **2000**, no 12, mars 1969, 5-10.
LESSARD J.C. & LAFOND A., "Hydro-Québec, placement d'avenir", **Forces**, no 7, 1969, 4-11.
LEVARD G., "Obscurités et perspectives de la participation", **Etudes**, T.331, août-sept. 1969, 176-192.
LIBBY W.L. Jr., "La fin du trajet quotidien?" **Analyse et Prévision**, VII(1969)4, avril, 235-258.
XXX "Machine (La) au service de l'école", **Technique**, avril 1969.
MacLEISH A., "The Great American Frustration", **Saturday Review**, July 13, 1968, 13-16.
MAGNY H., "Programmes audio-visuels", **Pédagogie**, fév.-mars 1969, 268-271.
MAICU H., "Expérimenter des villes" (Interview), **2000**, no 13, juin 1969, 1-2.
MARTIN L., "A quoi sert l'école?" **Technique**, fév. 1968, 10-15.
MARTIN S., "L'enseignement audio-visuel, une révolution en puissance", **Collège et Famille**, vol. 25, (1968)3, 89-95.
McLUHAN M., "Place de l'ordinateur dans l'enseignement", **Science et Vie**, no 611 (1968), 43-49.

— "L'Université sans mur", **Science et Vie**, CXLV, no 611, août 1968, 42-48.
MEISTER A., "Réflexions sur l'autogestion", **Economie et humanisme**, 187, 1969, 45-51.
MESSADIE G. & MORICE G., "No 1, la révolution de l'E.V.R.", **Science et vie**, CXVI, no 625, oct. 1969, 113-120.
XXX "Métiers (Les) à Radio-Canada", **Vie et Carrière**, vol. 4, no 10, 44-45.
MEYERSON M., "The Ethos of the American College Student : Beyond the Protests", **Deadalus**, Summer 1966, 713-739.
MICHAUD L., "Le déséquilibre urbain québécois. Quelques suggestions pour une politique de réajustement", **Revue de géographie de Montréal**, vol. 23, 2, 1969, 115-121.
MINARIK E., "L'autogestion dans les pays socialistes", **Economie et humanisme**, 187, 1969, 14-25.
XXX "Mission de l'enseignant au siècle de l'automation", **La Nouvelle Revue Pédagogique**, T.XXII, 5, jan. 1967.
XXX "Mission (La) des projets expérimentaux", **Hebdo-éducation**, V, 42, 1969, 286.
MOREAU de BELLAING L., "Pouvoir, parternalisme, autogestion", **Economie et humanisme**, 187, 1969, 30-44.
NORMAND P., "Les commissions scolaires, corps intermédiaire nécessaire", **Collège et Famille**, vol. 28, 3, juin 1969, 93-102.
PARENT M., "La ville idéale 1775. Une utopie prospective de Claude Nicolas Ledoux", **2000**, no 13, juin 1969, 40-45.
XXX "Perspectives on Business", **Deadalus**, vol. 98, no 1, Winter 1969.
PFAFF W., "Paradox of Power", **Commonweal**, May, 31, 1968, 321.
PHILIBERT M., "Pour une nouvelle politique des âges", **Orientations**, No 32, oct. 1969.
PISANI E., "Plan National d'éducation permanente", **Hommes et citoyens**, Mars 1968.
PLANQUE B., "La télévision scolaire en France", **Pédagogie, parents et maitres**, no 1, 1967, 116.
PLANTE G., "L'élaboration des programmes d'enseignement. Recherche de modèles", **Prospectives**, V(1969)3, 160-172.
POINSSAC J., "Images-charnières", **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle**, Didier, avril-juin 1968, 81-84.
— "Message (Le) audio-visuel et la spécificité des techniques", **Cahiers pédagogiques**, no 66, fév. 1967, 52-53.
PORCHER L., "La relation Maître-élèves. Quel avenir : L'enseignant, l'enseigné et les moyens de communication de masse", **Cahiers pédagogiques**, no 81, 1969, 82-84.
XXX "Pour une pédagogie de la compréhension internationale", **Prospectives**, III(1967)1, 57.
XXX "Préparation (La) à la vie au niveau secondaire", **Prospectives**, V(1963)3, 146-159.
XXX "Près de 300,000 inscriptions aux cours pour adultes subventionnés par le ministère de l'éducation", **Hebdo-éducation**, V, 42, 1969, 285.
XXX "Profil de la société scolaire de demain", **Maintenant**, no 52, avril 1966, 136 ss.
PUEL H., "Les sources de la croissance économique", **Economie et humanisme**, 187, 1969, 85-89.
QUADE E.S., "L'analyse de systèmes. Application de ses techniques au P.P.B.S." (Planning, Programming and Budgeting System), **Analyse et Prévision**, VII, juin 1969, no 6, 351-363.
XXX "Quarante-sept propositions pour l'Europe", **Atomes**, no 266, 1969, 343.
XXX "Québec, Bilan 1960-1969; Projet 1970-1979", **Relations**, no spécial (344), déc. 1969.
RAILLON L., "L'argent, problème d'éducation", **Education et développement**, no 16, déc. 1966, 20-29.
— "Deux caricatures de l'école nouvelle", **Education et développement**, no 16, déc. 1966, 46-53.
RAPPING E.A. & L.A., "Politics and Morality in Academe", **Saturday Review**, Oct. 19, 1968, 64-65 & 75-76.
XXX "Recherches dans les sciences de l'éducation", **Le Courrier de la recherche pédagogique**, no 28, juin 1966.
REMY M., "L'orientation en troisième", **Cahiers pédagogiques**, no 82, 1969, 59-63.
XXX "Résultats de l'enquête sur l'orientation des finissants du secondaire 1967", **Hebdo-éducation**, IV, no 31, février 1968.
RICHARD P. & LAFLEUR G., "Pour une école à l'image des étudiants du monde actuel", **Prospectives**, sept. 1968, 269-274.
RIDARD B., "Examens ou contrôle continu", **Science et Vie**, no 622, 1969, 119-127.
— "Trois écuries de grands managers", **Science et vie**, no 621, 1969, 134-140.
RIOUX M., "L'éducation artistique et la société post-industrielle", **Socialisme 69**, No 19, 1969.
XXX "Riverain (M.) propose un programme de collaboration de l'Université du Québec à la vie économique du pays", **Hebdo-éducation**, V, 41, 1969, 281-283.
ROTIVAL M., "Les villes américaines : un exemple pour l'Europe?" **2000**, no 13, juin 1969, 23-30.

SAUVE J.C., "Croyez-vous au slogan : 'qui s'instruit s'enrichit'?" **Prospectives**, 4(68)3, 163-164.

SAVARD L. & LEGENDRE C., **La main-d'oeuvre dans la planification régionale. 1e série : Inventaire et méthodologie,** Cahier I/3, Conseil d'Orientation en aménagement régional (B.E.A.R.), Québec, janvier 1968.

SAVOIE J., "Sesame, projet d'action-recherche", **Prospectives**, V(69)3, 173-178.

SAYERS-BAIN G., "The Growth of White-collar Unionism and Public Policy in Canada", **Relations industrielles**, vol. 24, no 2, 1969, 243-278.

SCHMANDT J., "Machines et pédagogie", **Atomes**, no 244, 1967, 378-381.

SCHRAMM W., "Des satellites pour l'éducation", **Pédagogie, Education et culture**, vol. 23, 1968, 516-524.

SCHROTH R.A., "... And get Back A Man" **America**, Oct. 1, 1966, 382-384.

SEEMAN J., "Deception in psychological research", **American Psychologist**, 24(1969)11.

SEIDEL Dr R.J., "Computers in Education : The Copernican Revolution in Education Systems", **Computers and Automation**, March 1969, 24-29.

SISCO N.A. DI, "Applied Arts and Technology", **Canadian Education and Research Digest**, Ontario, Dep. of Educ., vol. 7, no 1, Dec. 1967, 299-304.

SMITH T.L., "Quelques grandes tendances sociales actuelles du secteur rural aux Etats-Unis", **Revue internationale des sciences sociales**, vol. 21, no 2, 1969, 297-311.

STREETER R.E., "Teaching of Humanities, 1991", **The School Review**, Dec. 1969.

TABOURNEL J.S., "Développement économique et relations inter-Etats", **Croissance des jeunes nations**, no 88, 1969, 43.

— "Les organisations économiques et la coopération internationale. L'O.C.D.E.", **Croissance des jeunes nations**, no 89, 1969, 43.

XXX "Techniques (Les) audio-visuelles", **Hebdo-éducation**, VI. 4, août 1969.

XXX "Techniques (Les) nouvelles d'enseignement : audio-visuel, enseignement programmé, ordinateur", **Pédagogie**, no spécial, mai-juin 1968.

TENBRUCK F.H., "La jeunesse moderne", **Diogène**, 36, Oct.-Déc. 1961.

THELEN H., "Tutoring by Students", **The School Review**, vol. 77, Dec. 1969.

THERIAULT N., "L'art et l'ordinateur", **Culture vivante**, no 13, 1969, 3-14.

THIBAULT J.L., "L'enseignement professionnel et le développement des ressources humaines", **Prospectives**, fév. 1969, 36-49.

THIBAULT M., "Quelques statistiques sur le personnel des institutions privées et collèges publics", **Prospectives**, V(1969)2, 84-89.

TRUDEAU P.E., "Les séparatistes : des contre-révolutionnaires", **Cité Libre**, mai 1964.

U.M.P.Q., **Le logement et l'aménagement urbain**, polycopié, L'Union, suite 300, 822 rue Sherbrooke est, Montréal 132, 1969.

OTTAL W.R., "Computer Teaching Machines", **Cybernetica**, XI, 2, 1968, p.69.

XXX "Vite grandis, pensent-ils moins?" **Courrier de l'Unesco**, avril 1969.

WAKEFIELD D., "Super-nation en guerre", **Atlantic**, Jan. 1968.

WEILL G., "Vers un schéma général d'aménagement de la France", **2000**, no 12, mars 1969, 11-16.

WOODS (Rapport), "Les relations du travail au Canada", **Relations industrielles**, vol. 24, no 2, 1969, 440-449.

YEBERSCHLAG R., "Le didacta ou la bonne conscience de l'équipement scolaire", **L'éducateur**, no 9, jan. 1967, 42-46.

ZALLONI F., "La Famille et l'Ecole", **Relations**, mai 1966, 149.

ZASLOVE M.O., "The New Man. Are You One?" **Swank International**, Oct. 1969.

Ateliers I & II

ARTICLES DE JOURNAUX

XXX "Allemagne (En), les vieilles corporations d'étudiants effectuent un virage à gauche", **La Presse**, 6-9-68.

XXX "Avenir (L') du socialisme au Québec" (Colloque organisé par l'A.G.E. de la Fac. des Sc. Soc. de l'Univ. de Montréal), **Le Devoir**, 11, 12, 13, & 14-2-67.

BACAVE C. & JEAN M., "Les femmes et la politique : Le pouvoir féminin existera-t-il un jour?" **Le Devoir**, 18-11-68.

BALANDIER G., "Les pays pauvres peuvent-ils se référer à un 'modèle'?" **Le Devoir**, 29-3-68.

— "Réquisitoire contre un système : L'Empire américain de Claude Julien", **Le Devoir**, 23-11-68.

BARBEAU G., "L'école de demain sera le centre communautaire autour duquel bourdonnera la vie du milieu", **Le Devoir**, 18-1-68.

BARBERIS R., "Les événements du 24 juin et la fusion des éléments indépendantistes", **Le Devoir**, 6-7-68.

BARNIER L., "Merveilles et angoisses de la télévision planétaire", **La Presse**, 17-8-68.

BAUMANN A., "Au rythme actuel de création d'emplois, le Québec manquerait de main-d'oeuvre à partir de 1980", **La Presse**, 24-10-69.

BEAUDRY J.P., "L'économie québécoise au seuil de 1970", **Le Devoir**, 17-1-70.

BEDARD R.J., "Le problème universitaire du Québec", **Le Devoir**, 29 & 30-8-68.

BELIVEAU A., "L'avenir des Québécois : Les Politicologues nous en parlent", **La Presse**, 22-6-68, p.14.

BERGEVIN R., "La plus grande menace à la liberté des citoyens", **Le Devoir**, 8-8-68.

BOISCLAIR A., "Misère, injustice et déception préparent-elles une crise sociale au Québec?" **Le Devoir**, 15-2-69.

BOISSONNAT J., "De Gaule, la participation et l'entreprise", **Le Devoir**, 26-7-68.

BOUDREAU T.J., "L'industrie de la santé dans le monde technologique", **Le Devoir**, 26 & 27-1-70.

BOURASSA R., "Exigences économiques d'une indépendance-association", **Le Devoir**, 3, 4 & 5-10-67.

— "Relancer la révolution tranquille sur des voies nouvelles", **Le Devoir**, 5-9-69.

BOUTHILLER G., "La dissolution du RIN et les attraits du centre", **Le Devoir**, 2-11-68.

BRUNET M., "La commission B-B ou la fin d'un mirage", **Le Devoir**, 3-1-69.

— "La longue misère de notre enseignement supérieur", **Le Devoir**, 31-3-66 & 1-4-66.

BRYANT R.W.G., "Le Québec sera-t-il victime d'une nouvelle trahison des clercs?" **Le Devoir**, 24-11-69.

— "Le vrai humanisme n'a rien à voir avec la xénophobie", **Le Devoir**, 8-12-69.

CARDIN J.R., "Québec 1970 : dix années d'illusions?" **Le Devoir**, 3-1-70.

CARIGNAN P., "L'éducation en milieu défavorisé à Montréal", **Le Devoir**, 15-12-69.

XXX "CEGEP (Les) font parler d'eux... Mais au fait, qu'est-ce que c'est qu'un CEGEP?" **Le Devoir**, 16-11-68.

CHALVIN S., "Démographe, anthropologue et généticien s'interrogent sur les enfants de demain" (Colloque sur la dénatalité au Québec), **Le Devoir**, 3-3-67.

— "(Un) entretien-vérité avec Guy Rocher, le précurseur de la réforme scolaire au Québec", **Le Devoir**, 20-9-69.

— "Quand élever des enfants devient un fardeau, il y a quelque chose d'anormal dans la société", **Le Devoir**, 4-10-69.

— "(Le) Tutorat, une expérience vécue à Deux-Montagnes", **Le Devoir**, 3-5-69.

CHAMPAGNE M., "Des lois pour créer la pédagogie, la culture et l'appartenance nationale?" **Le Devoir**, 30-10-69.

CHARBONNEAU A., "Le conseil de la JOC internationale à Beyrouth : Les jeunes travailleurs, premières victimes d'une civilisation 'unidimensionnelle' ", **Le Devoir**, 3-11-69.

— "Un ministère de l'avenir au Québec : celui des communications", **Le Devoir**, 7 & 8-1-70.

CHARBONNEAU H., HENRIPIN J. & LEGARE J., "En l'absence de politiques appropriées : La situation démographique des francophones au Québec et à Montréal d'ici l'an 2000", **Le Devoir**, 4-11-69.

CHARTRAND M., "L'information et l'éducation économique au Québec", **Le Devoir**, 29 & 30-4-68.

CLICHE P., "Avec SIDBEC, le développement régional constitue jusqu'ici le principal échec parmi les priorités que s'est fixées Québec", **Le Devoir**, 30-3-67.

XXX "Colloque international sur l'université et la recherche", **Le Devoir**, 18-4-67.

XXX "Colloque sur le rôle de l'entreprise dans l'éducation des adultes", **Le Devoir**, 26-9-65.

XXX "Comité d'étude sur le développement et la planification de l'enseignement et de la recherche à l'Université Laval" (Extraits du **Rapport**), **Le Devoir**, 11, 12, & 13-9-68.

XXX "Commission B.B. : Rapport : L'égalité linguistique dans le monde du travail", **Le Devoir**, 18-12-69.

XXX "Comparaison entre les 'State Universities' américaines et l'Université du Québec", **Le Devoir**, 13-1-69.

XXX "Conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes", **Le Devoir**, 26-10-67.

CORMIER G., "Si jeunesse pouvait . . .", **La Presse** (éditorial), 16-1-68.

XXX "Cours (Les) aux chômeurs seraient-ils une faillite? Avis d'un groupe d'étudiants-chômeurs et de citoyens de la région de Saint-Jérôme", **Le Devoir**, 28-5-68.

COUSINEAU L., "Que sera l'université de demain? (Conférence annuelle de l'Assoc. des Univ. et Collèges du Canada)", **La Presse**, 9-11-68.

XXX "C.S.E. (Le) constate : Accaparées par les problèmes d'ordre administratif, les directions des CEGEP ont négligé la question pédagogique", **Le Devoir**, 23-8-68.

XXX "C.S.E. : Recommandation : Le stade de la consultation est dépassé; désormais il faut parler de cogestion", **La Presse**, 6-9-68.

DAOUST G., "Le parti nationaliste chrétien", **La Presse**, 30 & 31-10-68.

DARVEAU A., "Réflexions sur une conception 'rectorale' de l'Université", **Le Devoir**, 18-6-68.

DEBIEN L., "Le bill 63 et les enseignants : Une maieutique nouvelle à découvrir", **Le Devoir**, 15-11-69.

XXX "Déclaration de Montmorency : Le Loisir, défi d'aujourd'hui", **La Presse**, 6, 9, 10 & 11-4-68.

DeGAULE C., "Message à la France (24 mai 1968)", **Le Devoir**, 25-5-68.

— "Nous avons été au fond des choses" (Discours-réponse à Jean Drapeau), **Le Devoir**, 28-7-67.

DELAGRAVE J.P., "Colloque sur la pauvreté : Le phénomène de la 'marginalisation' profite à une classe de privilégiés (D.H. Camara)" **La Presse**, 28-5-68.

— "Josué de Castro : Le problème de la faim peut être réglé en brisant les structures sociales actuelles", **La Presse**, 8-6-68.

XXX "Démocratisation de l'enseignement et éducation permanente : deux préoccupations de tous les pays développés", **Le Devoir**, 13-1-69.

DESAUTELS G., "La contre-révolution séparatiste et le mouvement souveraineté-association", **Le Devoir**, 29-7-68.

DESBIENS J.P., "Les ménagères de l'histoire : A la mémoire de P. Bégin, fonctionnaire", **Le Devoir**, 29-8-69.

DESJARDINS G., "Le mal vient d'un certain corporatisme bourgeois : En marge des 'quêteux à cheval' ", **Le Devoir**, 9-5-69.

DION G. & SOLASSE B., "La participation et l'entreprise", **Le Devoir**, 28 & 29-10-68.

DION G., "La représentativité en démocratie", **Le Devoir**, 23-3-68.

DION L., "Le Bill 60 et le public", **Le Devoir**, 18-1-66.

— "Point d'orgue sur le bill 63 : Un bon exemple de gouvernement selon la méthode artisanale", **Le Devoir**, 24-11-69.

DOMENACH J.M., "Un cri non-protocolaire (de DeGaulle)", **Le Devoir**, 13-10-67.

DRAPEAU J., "Nous ne voudrions pas revivre ce qui a été vécu" Discours en présence de DeGaulle : 27 juillet 1967), **Le Devoir**, 28-7-67.

DROUIN P., "L'actionnariat ouvrier : le test Renault", **Le Devoir**, 21-10-69.

— "L'Europe à bout de souffle?" **Le Devoir**, 19-11-69.

DUFF H., "L'aide provinciale aux étudiants", **La Presse**, 24, 25 & 26 juillet 1968.

DUFOUR G., "Vers un mode nouveau de règlement des conflits de travail dans le secteur public", **Le Devoir**, 22 & 23-10-69.

DUGUAY J.L., "Rétrospective syndicale 1969", **Le Devoir**, 9-1-70.

DUVERGER M., "Le communisme occidental?" **Le Devoir**, 7-9-68.

— "Le socialisme suédois", **Le Devoir**, 18-11-69.

XXX "Education : Le C.S.E. souligne la nécessité d'une 'démocratie de participation' ", **Le Devoir**, 19-10-68.

XXX "Enquête du Toronto-Telegram sur le Québec de 1969", **Le Devoir**, (éditorial), 18-7-69.

FARIBAULT M., "Un projet modéré et réaliste (Bill 63)", **Le Devoir**, 5-11-69.

FILION G., "Des quêteux à cheval", **Le Devoir**, 18 & 19-4-69.

— "Deux questions, quatre réponses : Pourquoi les Américains dominent-ils l'économie? Comment les Canadiens français sortiront-ils de leur situation d'infériorité?" **Le Devoir**, 14-10-69.

— "La structure industrielle du Québec et ses problèmes", **Le Devoir**, 23, 24 & 25-2-66.

FONTAINE A., "Décolonisation (La) à l'Est", **Le Devoir**, 6 & 7-8-68.
— "D'un Dieu à l'autre", **Le Devoir**, 1-12-66.
FORGUE C., "Le phénomène 'Léo Tremblay' et le parti nationaliste chrétien", **Le Devoir**, 24-3-69.
FRIEDMAN G., "L'école parallèle", **Le Devoir**, du 8 au 11-2-66.
— "Plaidoyer pour des institutions supranationales", **Le Devoir**, 16 & 17-12-68.
FROST S.B., "McGill : université vraiment québécoise", **La Presse**, 2 & 3-5-69.
FULLERTON D., "L'expérience suédoise de développement régional peut profiter au Canada", **La Presse**, 15-7-68.
— "Lettre ouverte à René Lévesque : Le coût de l'indépendance", **Le Devoir**, 6 & 7-10-67.
— "Le régime actuel des frais d'inscription à l'université est totalement désuet au pays", **La Presse**, 27-5-68.
GAGNE F. & GIROUX C., "A l'Université de Montréal : La proportion des profeseurs 'acceptables' serait-elle de 70% plutôt que de 6% ?" **Le Devoir**, 16-9-68.
GAGNON L., "En primeur : Une Avant-première du Rapport B & B sur la vie économique", **La Presse**, du 22 au 25-10-68.
— "Le M.I.S. dans le Nord-Ouest québécois", **La Presse**, 13, 14 & 15-11-68.
— "La restructuration scolaire de l'île de Montréal", **La Presse**, 10, 11 & 12-12-68.
— "Subventions fédérales et recherche scientifique", **La Presse**, 27-9-69 (Rapport du comité de prévisions du CNRC).
— "Le Teach-In sur l' "Université utopique" révèle que l'Université du Québec ne pourra être acceptée dans sa conception actuelle", **La Presse**, 2-6-69.
GAGNON L. & GRAVEL C., "Le malaise au ministère de l'éducation", **La Presse**, 10-6-69.
GARANT P., "Les rapports entre l'Etat et les universités du Québec", **Le Devoir**, 15 & 16-3-68.
GARIEPY G., "Essayez donc de faire la réforme scolaire en Gaspésie!" **Le Devoir**, 12-7-68.
— "Pourquoi l'université du Québec", **Le Devoir**, 11 & 12-3-68.
— "Selon Richard Joly, un des 'pères' de l'orientation scolaire : Le schéma même de l'orientation est complètement périmé", **Le Devoir**, 9-12-68.
GARIEPY R., "L'impact du climat social sur le développement industriel", **Le Devoir**, 20-11-69.
— "L'Université en question : Le temps des revendications semble bel et bien dépassé", **La Presse**, 30-9-68.
GERIN-LAJOIE P., "Pari sur le Québec des années 70", **La Presse**, du 15 au 22-12-69.
GIGNAC J.P., "J'ai vécu les problèmes industriels", **La Presse**, 16-10-68.
GINESTIER P., "Naissance prochaine de l'Université télévisée" (Grande-Bretagne). **Le Devoir**, 24-7-67.
— "Le rapport Plowden sera-t-il la charte de l'enseignement primaire?" (Grande Bretagne) **Le Devoir**, 31-1-67.
GIROUX R.A., "Une génération de drogués?" **La Presse**, série d'articles à partir du 11-3-68.
GODIN G., "Lettre à Léon Dion : Les simplifications salutaires", **Le Devoir**, 5-11-69.
GOUSLISTY A., "L'inflation, mal incurable des pays de libre entreprise?" **Le Devoir**, 19, 20 & 21-7-69.
— "La peste de l'inflation ou le choléra du chômage?" **Le Devoir**, 31-10 et 3-11-69.
GRAND'MAISON J., "Renversement significatif à Saint-Jérôme", **Le Devoir**, 7-11-69.
GRAVEL C., "Les excès de la contestation conduisent à l'Etat policier. Il n'y a qu'une seule réponse aux problèmes de la jeunesse étudiante : la participation", **La Presse**, 1-5-69.
— "La polyvalence scolaire tend à isoler les milieux défavorisés (P. Bélanger)", **La Presse**, 22-5-68.
GRAVEL C., "Une régionale de l'Abitibi déclare la guerre au ministère de l'éducation", **La Presse**, du 1er au 4-8-69.
— "L'Université du Québec à Trois-Rivières", **La Presse**, 20-3-69.
— "L'Université ne doit plus être un Etat dans l'Etat (J.-G. Cardinal)", **La Presse**, 13-4-68.
GREGOIRE Mgr P., "Les conditions d'un dialogue fructueux en éducation", **Le Devoir**, 21-10-69.
GROSSER A., "La presse et les pouvoirs dans les démocraties modernes", **Le Devoir**, 24-1-68.
GUIMOND P. & CARLOS S., "Une enquête sociologique sur le vote des jeunes à Montréal", **Le Devoir**, 22 & 23-7-66.
HALL W.N., "En marge du 'grand débat' sur l'avenir du Québec : La place importante des 'bureaux-chefs' canadiens dans l'économie de Montréal", **Le Devoir**, 3-12-69.
HAMELIN J.M. & O'NEILL L., "La réforme scolaire en danger", **Le Devoir**, 24-2-69.
HEROUX M., "Enseignement et propagande politique", **Le Devoir**, 11-11-69.
HERRON N., "Une crise de confiance dans la réforme scolaire" **La Presse & Montréal Star**, 2 & 3-10-69.

HOLMES J.W., "Le Canada dans la vie internationale", **Le Devoir,** 30 & 31-10 et 1-11-68.
XXX "Horizon 70 : Deuxième conférence internationale de gestion du personnel", **Le Devoir,** 11-11-69.
HORNYANSKY M., "Le professeur ne doit pas cesser d'être un enseignant", **La Presse,** 5-9-69.
JASMIN C., "Feu le terrorisme ou l'indépendance dans la paix et par la raison", **Le Devoir,** 5-10-67.
JOHNSON D., "Le Canada d'aujourd'hui et de demain vu de Québec", **Le Devoir,** 2-5-68.
— "Perspective économiques," **Le Devoir,** 1er & 2-5-68.
JUNEAU P., "L'avenir de la radio-télévision", **La Presse,** 21-5-68.
KENDE P., "L'U.R.S.S. et ses alliés : un décalage fondamental", **Le Devoir,** 23-8-68.
— "L'U.R.S.S. et ses alliés : une idéologie à court d'idées", **Le Devoir,** 27-8-68.
KIERANS E., "Le Défi des directives", **Le Devoir,** 18, 19 & 21-2-68.
— "Que deviendrait, au point de vue économique, un Québec séparé?" **Le Devoir,** 2-10-67.
LABONTE R., "L'éducation permanente via les mouvements de loisirs mais non sans un régime de subventions", **Le Devoir,** 19-3-68.
LAFRENIERE J., "Pourquoi le syndicalisme est-il détesté?" **La Presse,** 5 & 6-8-69.
— "Les problèmes de la main-d'oeuvre", **La Presse,** 5, 6 & 7-12-68.
— "Le syndicalisme : 'la conscience sociale des détenteurs du pouvoir économique et des partis politiques' ", **La Presse,** 23-4-68 (23e congrès des Relations industrielles).
LALONDE M., "A propos d'une colère de Gérard Filion : N'y aurait-il que le modèle américain de réussite?" **Le Devoir,** 15-11-69.
LAMBERT B., "Projet évangélique et projet du Québec", **Le Devoir,** 24-1-70.
— "Quand l'homme du développement interroge l'Eglise", **Le Devoir,** 13-12-69.
LAPIERRE L.L., "Les voies de l'indépendance véritable", **Le Devoir,** 18-3-68.
LASSUIRIE-DUCHARME B., "La nation constitue-t-elle un cadre d'organisation économique dépassé?" **Le Devoir,** 8-12-69
LATREILLE A., "Sur le chantier universitaire en France", **Le Devoir,** série d'articles à partir du 5-12-68.
LEBLANC J., "L'enseignement post-secondaire face à une crise", **Le Devoir,** du 16 au 20-8-68.
— "La réforme scolaire entre hier et demain", **Le Devoir,** 17, 18 & 20-6-68.
— "L'UGEQ : Réintégrer les universités au sein de l'ensemble du système scolaire", **Le Devoir,** 20-4-68.
LeBORGNE L., "Le Parti-Québécois un an après", **La Presse,** 18, 19 et 20-9-69.
LECLERC J.C., "Saint-Jérôme (Film) : Ou l'agonie d'une ville industrielle", **Le Devoir,** 17-6-68.
— "Léo Tremblay et le 'milieu' électoral : réponse à Claude Forgue", **Le Devoir,** 29-3-69.
LEGER J.M., "La fonction publique, une des clés de l'avenir du Québec", **Le Devoir** (éditorial), 12-4-67.
— "Saint-Léonard ou l'homme du Québec", **Le Devoir,** 14-6-68.
— "La souveraineté, condition de salut", **Le Devoir,** 23, 24 & 25-10-67.
— "L'Université, reflet et ferment de la société", **Le Devoir** (éditorial), 21-3-66.
— "La version soviétique de la doctrine Monroe", **Le Devoir,** 22-8-68 (à propos de l'invasion-éclair de la Tchécoslovaquie).
LEITCH D., "Durant son procès, le Dr Spock a fait figure de bouc émissaire", **La Presse,** 27-6-68.
LEMELIN C., "Bilan économique de la crise en France. Trois mécanismes d'ajustement joueront : l'inflation, l'austérité et l'importation", **Le Devoir,** 20-6-68
— "Congrès des Economistes, 1968", **Le Devoir,** 3, 4 & 5-9-68.
— "Les investissements étrangers et l'économie canadienne", **Le Devoir,** 14 & 15-2-68.
— "La politique commerciale et industrielle du Canada", **Le Devoir,** du 27 juillet au 2 août 1968.
— "Si l'on veut humaniser le progrès technique, il faut que l'entreprise négocie et que l'Etat planifie", **Le Devoir,** 16-10-67.
LESAGE G., "Guy Rocher commente la crise scolaire dans la province." **Le Devoir,** 7-2-67.
LESAGE J., "Plaidoyer pour une politique de la recherche et du développement au Québec", **Le Devoir,** 12-3-68.
LEVESQUE R., "L'Option de René Lévesque : Indépendance et association", **Le Devoir,** 19, 20 & 21-9-67.
— "Réponse à Eric Kierans : l'hypothèse de travail économique de l'option René Lévesque", **Le Devoir,** 6 & 7-10-67.
LORD M., "Les coopérants français au Québec", **La Presse,** 7 & 8-11-68.
— "L'Université du Québec à Chicoutimi", **La Presse,** 19-3-69.
— "L'Université du Québec est-elle mal partie?" **La Presse,** 18, 19 & 20-2-69.

LUCHAIRE A., "Les Italo-Canadiens et le choix scolaire", **La Presse**, du 25 au 29-1-69.

MAIRE H., "La réforme de l'éducation et le choc du réel", **Le Devoir**, 16 & 17-10-68.

MARTIN W., "Argentine : un autre exemple de faillite des militaires subitement devenus des hommes politiques", **La Presse**, 11-6-69.

MASSE R., "L'administration Drapeau-Saulnier : Dix ans moins un. Bilan de neuf années de pouvoir du parti civique de Montréal", **Le Devoir**, du 22 au 27-10-69.

MENDES-FRANCE P., "L'Europe est-elle en train de se faire?" **Le Devoir**, 3-1-70.

MORIN J.Y., "L'avenir du Canada français dans le contexte nord-américain", **Le Devoir**, 8 & 9-3-68.

MURCIER A., "Les communautés européennes à l'heure de la fusion", **Le Devoir**, 27, 28 & 29-3-68.

— "L'exode des cerveaux", **Le Devoir**, du 13 au 18-9-67.

XXX "Les nouvelles familles ne sont pas préparées à jouer leur rôle, selon Mme Colette Carisse" (18e confér. internat. de la famille, Univ. de Montréal), **Le Devoir**, 2-9-67.

OLIVIER P., "RIN : la mort d'un parti?" **La Presse**, 27, 28 & 29-3-68.

O'NEILL P.C., "Notre politique scientifique : fouillis, dispersion et chasses-gardées", **Le Devoir**, 30-8-68.

PARENT Mgr A.M., "Les Universités et l'Etat", **Le Devoir**, 7 & 8-2-66.

PARISE R., "La Côte-Nord au seuil de 1970", **Le Devoir**, 21-1-70.

PARIZEAU J., "Les dessous de l'histoire (1963-1970)", **Le Devoir**, 2-2-70.

— "L'économie du Québec est-elle en état de crise?" **Le Devoir**, 24-10-60.

— "L'Etat comme agent de développement économique", **Le Devoir**, 4 & 5-12-69.

PEPIN M., "La C.S.N. et la naissance d'une politique du peuple", **Le Devoir**, 9-1-70.

— "Le président de l'Union des municipalités : Pour les années 70, la régionalisation; pour les années 80, les parlements régionaux", **La Presse**, 24-1-70.

PERREAULT G., "Université, industrie et gouvernement : Les trois solitudes du monde des sciences" (Congrès de l'ACFAS), **Le Devoir**, 10-11-69.

PLANTE G., "Le Québec : un humanisme à bâtir" (réponse au prof. R.W.G. Bryant), **Le Devoir**, 13-12-69.

— "L'humanisme peut aussi être québécois", **Le Devoir**, 1er et 2-12-69.

PRESSE (La), "La Presse enquête sur les possibilités d'emploi d'été pour étudiants", **La Presse**, 2-5-69.

PREVOST R., "Au Québec comme ailleurs, l'ingénieur est l'homme-clé du progrès technique et industriel", **La Presse**, 26-5-69.

— "Nos universités sont-elles démocratiques?" **La Presse**, 12-8-68.

PROVOST R., "Université d'hier ou de demain?" **La Presse**, du 18 au 22 mars 1968.

PRIMEAU R., "L'évolution nécessaire de l'entreprise québécoise", **Le Devoir**, 28-2-69.

PRINCE V., "Un front commun des salariés pour donner le pouvoir aux ouvriers?" **Le Devoir**, (éditorial), 2-2-70.

— "M. Lesage et la période glorieuse de la 'révolution tranquille' ", **Le Devoir**, 16-1-70.

— "Sur des propos du professeur Otto Thür", **Le Devoir** (éditorial), 18-3-68.

PROULX J.P., "La commission Deschênes termine ses audiences à l'Université de Montréal : Démocratisation, participation, décentralisation et information", **Le Devoir**, 3-5-69.

PROVOST G., "Un rapport de l'O.C.D.E. : La recherche scientifique doit servir les objectifs nationaux", **Le Devoir**, 9-12-69.

PROVOST G. & CHARBONNEAU A., "Rétrospective 1969", **Le Devoir** 8-1-70.

QUIRION H., "Crise politique et émergence de nouveaux animateurs dans la société", **Le Devoir**, 13-6-68.

RASMINSKY L., "Le rôle des institutions bancaires dans un système en rapide mutation", **Le Devoir**, 22-1-69.

RASPA A., "Le colonialisme américain dans les Universités anglophones", **Le Devoir**, 17-10-68.

RAYNAULD A., "Pour une politique économique québécoise", **Le Devoir**, 13-5-69.

XXX "Recommandations (Les) de la C.E.Q." (re. l'Université d'Etat), **Le Devoir**, 6-3-68.

XXX "Réflexions sur l'école traditionnelle et l'école nouvelle", **Le Devoir**, 9 & 10-1-69.

XXX "Réforme (La) de l'Université en France : le maître-mot : la participation", **La Presse**, 7-1-69.

RENE G., "Une analyse douteuse du phénomène de l'inflation" (réponse à A. Gouslisty), **Le Devoir**, 31-10 et 3-11-69.

XXX "Révolution (Une) qui gronde : celle que prépare la 'technologie industrielle' ", **Le Devoir**, 23-11-68.

RICOUR P., "A la recherche de l'école nouvelle", **Le Devoir**, série d'articles à partir du 15-2-67.

RIOUX B., "Une évasion, non une solution" (bill 63), **Le Devoir**, 5-11-69.

RITCHOT G., "La peur est-elle encore la clé de voûte du système? Sur des propos de M. Jean-Paul Desbiens", **Le Devoir**, 15-3-58.
ROBITAILLE L.B., "L'agitation va-t-elle mener à l'état policier?" **La Presse**, du 13 au 16-5-69.
— "La rentrée à l'Université du Québec", **La Presse**, 17, 18 & 19 sept. 1969.
ROWAN R., "Les adultes à l'école de la télévision", **Le Devoir**, 1-6-68.
— "Pas moins intelligents, ces enfants des zones grises, mais 'exceptionnels' ", **Le Devoir**, 30-11-68.
RYAN C., "L'avenir politique des Canadiens français : propos d'actualité", **Le Devoir**, (éditorial), 22-6-68.
— "Enquête sur le Québec de 1969 (du Toronto Telegram)", **Le Devoir** (éditorial), 18-7-69.
SAMSON J.M., "La formation des maîtres et l'éducation sexuelle", **Le Devoir**, 19 & 20-3-68.
SAURIOL P., "Les comités de citoyens et la réforme de notre démocratie", **Le Devoir**, (éditorial), 21-5-68.
SCHWARZ W., "Inde : Les trois petites révolutions qui pourraient tourner à la 'maotisation' ", **La Presse**, 8-10-69.
SIMON P.H., "De l'information comme culture", **Le Devoir**, 21-11-68.
STREZIKOZINE V., "Les principes essentiels de l'école soviétique", **La Presse**, 23-10-68.
XXX "Système (Le) d'éducation des adultes est brutalement remis en cause", **Le Soleil**, 15-3-69.
SZABO D., "Le couple 'loi et ordre' ", **Le Devoir**, 18-9-69.
THERIAULT N., "Le Rapport Rioux", **La Presse**, 27 & 28-2-69.
THIVIERGE, "Les administrateurs de luxe : réponse à Gérard Filion", **Le Devoir**, 29-4-69.
THUR O., "Les aspects économiques des changements constitutionnels au Canada", **Le Devoir**, 10, 11 & 12-7-68.
— "La conjoncture économique québécoise", **Le Devoir**, 15-1-68.
— "Langue et vie économique", **Le Devoir**, 18 & 19-3-68.
TRIFFIN R., "Une démocratie de participation avec représentation intégrale des électeurs", **Le Devoir**, 15-7-68.
TURCOTTE C., "Le rapport du Conseil économique du Canada : Le développement économique doit être centré sur l'homme", **La Presse**, 6-9-68.
XXX "Université du Québec : Structures", **Le Devoir**, 11-1-69.
VENANT P., "Naissance d'une conscience régionale au Québec", **La Presse**, 23, 24 & 26-8-68.
VINCENT J., "La Chine, 20 ans après", **Le Devoir**, 1er, 2 & 3-10-69.
XXX "Voix (La) des étudiants de McGill", **La Presse**, 28-3-69.
WALLOT H. & BEAUDOIN L., "La nation québécoise a un besoin vital de son Etat", **Le Devoir**, 27-10-67.
WIZNITZER L., "Benjamin Spock a-t-il 'trahi' sa génération?" **La Presse**, 14-3-68.
— "Les Etats-Unis dans les tentacules de la pieuvre militaro-industrielle", **La Presse**, 18-10-68.

Ateliers III à VIII *

LIVRES

AMIOT M., DUPUY J., ELLUL J., CALLO L. & al., **La violence dans le monde actuel**, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.

XXX **Analyse d'un vertige**, Paris, S.E.P.A.L., 1968.

ARON R., **La révolution introuvable**, Paris, Fayard, 1968.

XXX **Aujourd'hui, la femme ... Un nouveau statut**, Bruxelles, Ligues ouvrières féminines chrétiennes, 1968.

BALDWIN J., **La prochaine fois, le feu**, Paris, Gallimard, 1968.

BARTON A.H., **Communities in Disaster :** A Sociological Analysis of Collective Stress Situations, N.Y., Doubleday, 1969.

BAYLE L. del, **Les non-conformistes des années 30**, Paris, Seuil, 1969.

BEAUDRY R. & GUINDON H., **Attentes et satisfactions d'un groupe d'étudiants de niveau collégial**, Montréal, C.A.D.R.E., 1969.

BEAUSOLEIL J. & MASSE D., **Les services aux étudiants dans la structure administrative des CEGEP**, Montréal, F.C.C., 1967.

BERGERON G., **Maîtres et personnel de direction requis par suite de la variation annuelle des effectifs scolaires et des départs de maîtres. 1965/1966 à 1976/1977**, Québec, Ministère de l'éducation, décembre 1965.

BERGMANN U., **La révolte des étudiants allemands**, Paris, Gallimard, 1968.

BERRIGAN P., **A Punishment for Peace**, N.Y., Macmillan, 1969.

BERTOLINO J., **Les Trublions**, Paris, Stock, 1968.

BIDAULT G., **Le Point**, Paris, Table Ronde, 1968.

BINETTE R. & al., **Nous aimons les fleurs et l'étude**, Montréal, Education nouvelle, 1968.

BIROU A., **Violences et société**, Paris, Economie et humanisme, 1968.

BLIND S., **La participation et l'intéressement des travailleurs**, Paris, Ed. de l'Organisation, 1968.

BOURDIEU P. & PASSERON J.C., **Les héritiers**, Paris, Minuit, 1966.

BRAU J.L., **Cours, camarade, le vieux monde est derrière toi**, Paris, Albin Michel, 1968.

BROCHIER J.J. & OELGART B., **L'internationale étudiante**, Paris, Julliard, 1968.

BUHLER A., **Petit dictionnaire de la révolution étudiante**, Paris, J. Didier, 1968.

CAMARA Dom H., **Le Tiers Monde trahi**, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.

CAMUS A., **L'homme révolté**, Paris, Gallimard & Calmann-Lévy, 1965.

CARMICHAEL S. & HAMILTON C.V., **Le Black Power**, Paris, Payot, 1968.

CASAMAYOR, **Combats pour la justice**, Paris, Seuil, 1968.

CAU J., **Le Pape est mort**, Paris, Table Ronde de Combat, 1968.

XXX **Ce n'est qu'un début, continuons le combat**, Paris, Maspero, 1968.

CHARRIERE C., **Le printemps des enragés**, Paris, Fayard, 1968.

CHOMBART de LAUWE P.H., **Pour l'Université**, Paris, Payot, 1968.

— **Pour une sociologie des aspirations**, Paris, Denoël, 1969.

C.J.C., **Enquête sur le degré de participation de la population du quartier Mercier**, Montréal, C.J.C., suite 450, 980 rue St-Antoine, Montréal 101, 1968.

C.J.C., **Réponse aux accusations portées contre la C.J.C. au Québec**, Montréal, C.J.C., 1969.

— **Trois-Rivières : le travail des animateurs de la C.J.C. et les revendications des citoyens concernés par le projet de rénovation urbaine du quartier Notre-Dame-de-la-Paix**, Montréal, C.J.C., 1969.

CLARKE J.H. (ed.), **William Styron's Nat Turner : Ten Black Writers Respond**, Boston, Beacon Press, 1968.

CLEAVER E., **Soul on Ice**, N.Y., McGraw-Hill, 1968.

COGNIOT G., **Prométhée s'empare du savoir**, Paris, Ed. Sociales, 1967.

COHN-BENDIT D., **Le Gauchisme, remède à la maladie sénile du communisme**, Paris, Seuil, 1968.

XXX **Combats étudiants dans le monde**, Paris, Seuil, 1968.

XXX **Comprendre les groupes d'adolescents.** Une clé pour l'éducation et pour la société, Paris, Fleurus, 1967.

XXX **Conférence internationale sur la Jeunesse**, Grenoble, UNESCO, août-septembre 1964.

COPFERMANN, **Problèmes de la jeunesse**, Paris, Maspero, 1968.

COSTISELLA J., **L'Esprit révolutionnaire dans la littérature canadienne-française**, Montréal, Beauchemin, 1968.

(*) p. 145-327.

COURCHET J.L. & MAUCORPS P.H., **Le Vide social, ses conséquences et leur traitement par la revendication**, Paris, Mouton, 1966.

COUTIN A., **Huit siècles de violence au Quartier latin**, Paris, Stock, 1968.

COX A. & al., **Crisis at Columbia** : Report of the Fact-Finding Commission Appointed to Investigate the Disturbances at Columbia University in April and May, N.Y., Vintage Books, 1968.

C.S.E. **L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire, Rapport 1965-66; 1966-67**, Québec, Imprimeur de la Reine, 1968.

DAGENAIS A., **Révolution au Québec**, Montréal, s.é., 1966.

D'ALLEMAGNE A., **Le colonialisme au Québec**, Montréal, Ed. R.-B., 1966.

XXX **Les damnés de la terre**, Paris, Tchou, 1969.

DAVEZIES R., **Mai 68, la rue dans l'Eglise**, Paris, L'Epi, 1968.

DAVRANCHE M. & FOUCHARD G., **Enquête sur La jeunesse**, Paris, Gallimard, 1968.

DEBRAY R., **Révolution dans la révolution**, Paris, Maspero, 1967.

DEBRE M., **Jeunesse, quelle France te faut-il?** Paris, Plon, 1968.

DeCERTEAU M., **La prise de la parole**, Bruges, Desclée de Brouwer, 1968.

DeCESPEDES A., **Chansons des filles de mai**, Paris, Seuil, 1968.

DECOUFLE, **Sociologie des révolutions**, Paris, P.U.F., Que sais-je? no 1298.

DeGOUSTINE L., **Le 10 mai 1968**, Paris, Seuil, Coll. Théâtre, 1968.

DEJACQUES C., **A toi l'angoisse, à moi la rage**, Mai 1968, Les fresques de Nanterre, Paris, E. Nalis, 1968.

DELAVIGNETTE R., **Du bon usage de la décolonisation**, Paris, Casterman, 1968.

XXX **(La) délinquance juvénile au Canada**, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1965.

DEMONQUE M. & EICHENBERGER J.U., **La participation**, Paris, France-Empire, 1968.

DESGRAUPES P., DUMAYET P. & STANKE A., **Prague, l'été des Tanks**, Montréal, De l'homme, 1968.

XXX **Des millions de jeunes**, Paris, Cujas, 1967.

XXX **Disturbances (The) at Columbia University**, N.Y., Vintage Books, 1969.

DuBAY W.H., **L'Eglise des hommes**, Paris, Grasset, 1968.

DUBOIS M., **Générations en conflit**, Paris, Chalet, 1963.

DUTSCHKE R., **Ecrits politiques**, Paris, Christian Bourgeois, 1968.

EBER D., **The Computer Centre Party**, Montréal, Ed. Tundra, 1969.

XXX **Education at Berkeley** : Report of the Select Committee on Education, Univ. of Calif., Berkeley Academic Senate, March 1966 (A.U.C.C.).

ELLIS H., **La femme dans la société**, Paris, Mercure de France.

EPISTEMON, **Ces idées qui ont ébranlé la France**, Nanterre, novembre 1967-juin 1968, Paris, Fayard, 1968.

ERIKSON E.H., **The Challenge of Youth**, N.Y., Doubleday, 1965.

ESTIVALS R., GAUDY J.C., VERGEZ G., **L'Avant-garde**, Paris, Bibliothèque nationale, 1968.

FANON F., **Les damnés de la terre**, Paris, Maspero, 1968.

FESQUET H., **L'Eglise en état de péché mortel**, Paris, Grasset, 1968.

FISCHER E., **Problèmes de la jeune génération**, Paris, La Cité, 1968.

FOHLEN, **Les Noirs aux Etats-Unis**, Paris, P.U.F., Que sais-je? no 1191.

FONVIEILLE-ALQUIER F., **Les illusionnaires**, Paris, Laffont, 1969.

FOURNIERE M. de la & BORELLA F., **Le Syndicalisme étudiant**, Paris, Seuil, 1957.

FULFORD R., **Crisis at the Victory Burlesk**, Oxford Univ. Press, 1968.

GABRYSIAK, & al., **Cadres, qui êtes-vous?** Paris, Laffont, 1968.

GOBLOT, **La Barrière et le niveau**, Paris, P.U.F., 1966.

GOUVERNEMENT du Québec, **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts**, Québec, Editeur officiel, 4 volumes, 1969.

GREEN G.H., **Professor, go home!** Montréal, Harvest House, 1967.

GRUNWALD L., HUSACK G., GOLDSTUCKER E. & LOBL E., **Perce-Neige (Les) de Prague**, Tours, Mame, 1968.

GUELAUD-LERIDON, **Recherches sur la condition féminine dans la société d'aujourd'hui**, Paris, P.U.F.

GUERIN D., **L'anarchisme**, Paris, Gallimard, 1965.

GUEVARA E., **Journal de Bolivie (7 nov. 1966-7 oct. 1967)**, Montréal, Parti-Pris, 1969.

— **Le Socialisme et l'homme**, Paris, Maspero, 1967.

HAMELIN J.M. & al., **L'Ecole pour tous**, Montréal, Beauchemin, 1968.

HAMON & al., **Les Nouveaux comportements politiques de la classe ouvrière**, Paris, P.U.F., 1968.

HEPBURN J., **L'Amérique brûle**, Montréal, Nouvelles frontières, 1968.

HERNTON C., **Sexe et racisme aux Etats-Unis**, Paris, Stock, 1968.
XXX **Hippies (Les)**, Montréal, De l'homme, 1968.
HO CHI MIN, **De la révolution (1920-1966)**, Paris, Plon, 1968.
— **Action et révolution**, Paris, U.G.E.-10/18, 1968.
HYNES L., **Le monde des affaires face à la société en révolution**, Montréal, C.I.L., 1969.
I.C.E.A., **Les citoyens et la législation**, Montréal, I.C.E.A., 1966.
XXX **Insurrection (L') étudiante, 2-13 mai 1968**, Paris, U.G.E.-10/18, 1968.
JACKSON B. & MARSDEN D., **Education and the Working Class**, Pelican Books, 1966.
JELOKHOVTSEV A., **La révolution culturelle vue par un soviétique**, Paris, Laffont, 1969.
XXX **Jeunes d'aujourd'hui**, d'après le rapport d'enquête du Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1967, Paris, La Documentation française, 1967.
JONES R., **Community in Crisis**, Toronto, McClelland & Stewart, 1967.
JOUSSELIN J., **Les révoltes des jeunes**, Ed. Ouvrières, 1968.
JOUSSELIN J., **Une nouvelle jeunesse française dans un monde en mutation**, Paris, Ed. Privat, 1966.
KAHN H., **De l'Escalade :** Métaphores et scénarios, Paris, Calmann-Levy, 1966.
KAROL K.S., **La Chine de Mao : l'autre communisme**, Paris, Laffont, 1967.
KENISTON K., **The Uncommited.** Alienated Youth in American Society, N.Y., Delta Books, 1965.
— **Young Radicals.** Notes on Committed Youth, N.Y., Harcourt, Brace & World, 1968.
KERBOUC'H, **Le Piéton de Mai**, Juilliard, 1968.
KOHL H., **36 Children**, Signet Book, New American Library, 1968.
KOROVESSIS P., **La Filière :** Témoignages sur les tortures en Grèce, Paris, Seuil, 1969.
KRAVETZ M., **L'insurrection étudiante**, Paris, U.G.E., 10/18, 1968.
LABORDE J., **L'héritage de violence**, Paris, Flammarion, 1969.
LABRO P., **Ce n'est qu'un début**, Paris, Denoël, 1968.
LANGLOIS D., **Panagoulis, le sang de la Grèce**, Paris, Maspero, 1969.
LAPRADE & ROBICHAUD, **Adolescents en détresse**, Montréal, Du Jour, 1968.
LEFEBVRE J.P., **Les adultes à l'école**, Montréal, Du Jour, 1966.
LeGUILLOU J., CLEMENT O & BOSC J., **Evangile et révolution au coeur de notre crise spirituelle**, Paris, Centurion, 1968.
LeROI-JONES, **Le Peuple du Blues**, Paris, Gallimard, 1968.
LESTER J., **Look Out, Whitey! Black Power's Gonna Get Your Mam'!** N.Y., Dial Press, 1968.
XXX **Lettre à une maîtresse d'école**, Paris, Mercure de France, 1968.
LEVITAS M., **America in Crisis**, N.Y., Holt, Rinehart & Winston, 1969.
LEWINO W., **L'Imagination au pouvoir**, Paris, Ed. Eric Losfeld, 1968.
LIEHM A., **Trois générations :** Entretiens sur le phénomène culturel tchécoslovaque, Paris, Gallimard, 1970.
LIPSET S.M. & WOLIN S.S., **The Berkeley Student Revolt :** Fact and interpretation, N.Y., Garden City, 1965.
XXX **Livre (Le) noir des journées de mai**, Paris, Seuil, 1968.
LOMAX L.E., **La révolte noire**, Paris, Seuil, 1963.
LONDON A., **L'Aveu. Dans l'Engrenage du procès de Prague**, Paris, Gallimard, 1968.
LORENZ K., **L'Agression.** Une histoire naturelle du mal, Paris, Flammarion, 1969.
LORIMIER J. de, **Projet de vie de l'adolescent**, Paris, Mame et Fayard, 1967.
LUCE D. & SOMMER J., **Vietnam — The Unheard Voices, Cornell** Univ. Press, 1969.
LUTHER-KING M., **La force d'aimer**, Paris, Casterman, 1968.
— **Où allons-nous?** Paris, Payot, 1968.
— **Révolution non-violente**, Paris, Payot, 1968.
XXX **Lycéens (Les) gardent la parole**, Paris, Seuil, 1968.
LYLE J. (ed.), **The Black American and the Press.** Los Angeles, Ward Ritchie Press, 1967.
MALCOLM, X., **Le Pouvoir Noir**, Paris, Maspero, 1967.
MANDELKORN P., JUDSON-GOODING, CARTER M. & al., **Les Hippies**, Paris, Laffont, 1968.
MANEL J.B. & PLANEL A., **La crise de l'O.R.T.F.**, Paris, Pauvert, 1968.
MARCELLE J., **Le Deuxième coup de Prague.** Le renouveau socialiste tchécoslovaque à l'épreuve de la liberté, Bruxelles, Vie ouvrière, 1968.
MARCELLIN R., **L'ordre public et les groupes révolutionnaires**, Paris, Plon, 1969.
MARCUSE H., **Raison et révolution.** Hegel et la naissance de la théorie sociale, Paris, Minuit, 1968.
MARNY J., **L'Eglise contestée, jeunes chrétiens révolutionnaires**, Paris, Centurion, 1968.
MASNATA F., **Pouvoir blanc, révolte noire**, Paris, Payot, 1968.

McCARTHEY G., "The New Youth and the New Schools", **Education Canada**, IX, 2, June 1969.
McLUHAN M., **Counterblast**, Toronto, McClelland & Stewart, 1969.
MENDEL Dr G., **La crise des générations**, Paris, Payot, 1969.
— **La révolte contre le pere.** Une introduction à la sociopsychanalyse, Paris, Payot, 1968.
MENDES-FRANCE P., **Pour préparer l'avenir**, Paris, Denoël, 1968.
MICHAEL D.N., **The Next Generation**, N.Y., Random House, 1968.
MILLER & GILMORE, **Revolution at Berkeley**, Dial Press, 1965.
MITSCHERLICH A., **Vers une société sans père**, Paris, Gallimard, 1969.
XXX **Monde des jeunes et monde des adultes**, Montréal, Ed. de l'Action catholique canadienne, 1963.
MONOD J., **Les Barjots**, Essai d'ethnologie des bandes de jeunes, Paris, Julliard, 1968.
MORIN E. LEFORT C., COUDRAY J.M., **Mai 1968 :** La Brèche. Premières réflexions sur les événements, Paris, Fayard, 1968.
MOULIN J., **Les Citoyens au pouvoir**, Paris, Seuil, 1968.
— **Que faire de la révolution de mai?** Paris, Seuil, 1968.
XXX **Murs (Les) ont la parole**, Paris, Tchou, 1968.
MYERS H.B., **The Quebec Revolution**, Montréal, Harvest House, 1964.
XXX **New (The) Student Left : An Anthology**, Boston, Beacon Press, 1967.
XXX **Nouveaux (Les) Québécois**, Québec, P.U.Laval, 1964.
ONIMUS J., **Violence dans le monde actuel**, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.
ORTEGA y GASSET J., **La révolte des masses**, Paris, Gallimard-Hachette, 1967.
XXX **Ouvriers (Les) et le progrès technique**, Paris, A. Colin, 1966.
PACKARD V., **Le Sexe sauvage**, Paris, Calmann-Levy, 1969.
PALMIER J.M., **Sur Marcuse**, Paris, U.G.E.-10/18, 1969.
PAUVERT J.J. (édit.), **Les citations de la révolution de mai**, Paris, Pauvert, 1968.
PENENT J.A., **Un Printemps rouge et noir**, Paris, Laffont, 1968.
PEUCHMAURD P., **Plus vivants que jamais**, Paris, Laffont, 1969.
PIETTRE A., **La culture en question, sens et non-sens d'une révolte**, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
XXX **Politique et prophétisme : mai 1968**, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
POULANTZAS N., **Pouvoir politique et classes sociales**, Paris, Maspero, 1968.
POUVOIR étudiant, **Manifeste**, Montréal, Le Pouvoir étudiant, 1174 St-Laurent, Longueil, novembre 1968.
RANDOM M., **Les Puissances du dedans**, Paris, Denoël, 1968.
XXX "Rapport (Le) Noir," IN **Enquête**, Edition spéciale, 1968.
XXX **Révolte (La) étudiante**, Paris, Seuil, 1968.
XXX **Révolte (La) des étudiants allemands**, Paris, Gallimard, 1969.
XXX **Rights in Conflict**, Toronto, Bantam Books, 1969.
RIOUX L. & BACKMANN R., **L'Explosion de mai**, Paris, Laffont, 1968.
RIOUX M. & SEVIGNY R., **Les nouveaux citoyens**, Montréal, Ed. Radio-Canada, 1966.
ROBICHAUD E. & LAPRADE G., **Adolescents en détresse**, Montréal, Du Jour, 1968.
ROBIDOUX N., **Hippie de coeur**, Ottawa, Electra, 1968.
ROUEDE A., **Le Lycée impossible**, Paris, Seuil, 1967.
ST-PIERRE H., **Etude sur la jeunesse**, 1968.
SAKHAROV A.D., **La liberté intellectuelle en U.R.S.S. et la coexistence**, Paris, Gallimard, 1969.
SALOMON M., **Prague : la révolution étranglée**, Paris, Laffont, 1968.
SCHLESINGER A.M. Jr., **The Crisis of Confidence : Ideas, Power and Violence in America**, Boston, Houghton Mifflin, 1969.
SERVAN-SCHREIBER J.J., **Le réveil de la France : mai-juin 1968**, Paris, Denoël, 1968.
SIMON J.P. (édit.), **Révolution (La) par elle-même :** Tracts révolutionnaires, Paris, A. Michel, 1968.
SLOAN T., **Une révolution tranquille?** Montréal, H.M.H., 1966.
SOLJENITSYNE A., **Les Droits de l'écrivain**, Paris, Seuil, 1969.
SPENDER S., **The Year of The Young Rebels**, N.Y., Random House, 1969.
STEPHANE J., **L'Univers contestataire**, Paris, Payot, 1969.
STURMTHAL A., **La participation ouvrière à l'Est et à l'Ouest**, Paris, Economie et humanisme, 1967.
STYRON W., **Les confessions de Nat Turner**, Paris, Gallimard, 1969.
XXX **Syndicalisme (Le) canadien : une réévaluation**, Québec, P.U.Laval, 1969.
SZABO D., **Criminologie en action**, Montréal, P.U.Montréal, 1968.

TAILLIEU J., **Crises, chimères et révolte de l'adolescence**, Bruxelles, 1957.
TALBO J.P., **La grève à Flins**, Paris, Maspero, 1968.
TAYLOR H., **Students Without Teachers : The Crisis in the University**, N.Y., McGraw-Hill, 1969.
— **The World as Teacher**, N.Y., Doubleday, 1969.
TCHAKHOTINE S., **Le viol des foules par la propagande politique**, Paris, Gallimard-Hachette, 1967.
TIGRID P., **Le Printemps de Prague**, Paris, Seuil, 1968.
TOURAINE A., **La Conscience ouvrière**, Paris, Seuil, 1966.
— **Le Mouvement de mai ou le communisme utopique**, Paris, Seuil, 1968.
TOURNOUX J.P., **Le mois de mai du général**, Paris, Plon, 1968.
XXX **Travailleur (Le) québécois et le syndicalisme**, Montréal, Cahiers de Sainte-Marie, 1966.
TREPASKE & FISHER (eds.), **Explosive Forces in Latin America**, Columbus, Ohio State Univ. Press, 1964.
TROTSKI L., **Ecrits militaires**, T.I., Ed. de l'Herne, 1968.
U.N.E.F., **Les luttes étudiantes**, Imprimerie A. Schipper, 14, Cité Griset, Paris XIe, 1968.
VADEBONCOEUR P., **La ligne du risque**, Montréal, Parti-Pris, 1966.
VALLIERES P., **Nègres blancs d'Amérique**, Montréal, Parti-Pris, 1968.
VILLENEUVE P., **Une Canadienne dans les rues de Paris pendant la révolte étudiante**, Montréal, Du Jour, 1968.
VINCENT G., **Les professeurs du second degré**, Paris, A. Colin, 1967.
XXX **Violence (La)**, Paris, Desclée de Brouwer, 1967.
XXX **Violence (La) dans le monde actuel**, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.
WITTWER J., **Pour une révolution pédagogique**, Paris, Ed. Universitaires, 1968.
ZEGEL S., **Les idées de mai**, Paris, Gallimard, 1968.
ZIEGLER G., **Le défi de la Sorbonne**, Paris, Julliard, 1969.

Ateliers III à VIII

ARTICLES DE REVUES

AGUILAR L.E. & SHAULL R., "Revolutionary Latin America", **Current**, March 1968, 10-15.

XXX "America's Racial Crisis", **Current**, January 1968, 32-40.

XXX "Analyse d'un vertige", No. spécial de **La Table Ronde**, No. 251-252, décembre 1968-janvier 1969.

ARES Richard, "Carrefour '69", **Relations**, No. 340, 1969, p. 216.

ASSOCIATION féminine d'éducation et d'action sociale, **"Mémoire à la Commission d'enquête royale** (sur la situation de la femme au Canada)", Montréal, L'Association, 1966.

BASTIN M., "La fondation travail-université, **Reflets et prospectives de la vie économique**, T. 8, No. 2, 1969, p. 143-147.

BAUMAN Z., "Oppositions fondamentales dans les images de l'homme sous-jacentes et intégrées à la sociologie contemporaine", **Revue de l'Institut de sociologie**, T. 41, No. 4, 1968, p. 637-650.

BEAUREGARD C., "La contestation vers un ordre nouveau ou vers de nouveaux mythes?", **Prospectives**, 1969, p. 299-301.

— "Jeunes et adultes : affrontements occasionnels ou lutte à finir", **Perspectives** 1965, No. 3, 3-5.

BERGER I., "Isolement des étudiants contestataires allemands", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 790-805.

BEYLS J., Tchécoslovaquie 69. Une lutte pour l'impossible", **Reflets et perspectives de la vie économique**, T. 8, N. 2, 1969, p. 155-161.

BOLLE de BAL M., "Les trois images de l'homme", **Revue de l'Institut de sociologie**, T.41, N. 4, 1968, p. 703-721.

BOSC S. & BOUGUEREAU J.M., "Le mouvement des étudiants berlinois", **Les Temps Modernes**, Juillet 1968.

BOUDON R., "La crise universitaire française — Essai de diagnostic sociologique", **Annales, Economies, sociétés, civilisations**, Vol. 24, No 3, (Mai-Juin) 1969, p. 738.

BOUGUEREAU J.M., "Où en est le S.P.S.?" **Partisans**, octobre-novembre 1968, p. 17-23.

BOURGOIGNE G.E., "La profession d'animateur de jeunesse est-elle un luxe au Québec?" **Prospectives**, No. 2, 1967, p. 117-121.

BOUSQUET J., "La révolte mondiale des étudiants vue comme un crise de l'éducation au sens le plus général du terme et ceci dans toute société", **Revue internationale des sciences sociales**, Vol. 21, No. 1, 1969, p. 153-166.

BRASSARD J., "Maîtres conscients de leur rôle", **Collège et Famille**, Vol. 24, No. 4, octobre 1967, p. 120-124.

XXX "Brésil, une atmosphère irrespirable", **Croissance des jeunes nations**, No. 89, 1969, p. 38-39.

CAMPBELL C., "Portrait de la femme "ultra-moderne" ", **Relations**, No 340, 1969, p. 203-205.

CARLOS S., "Chez les étudiants : un journalisme adulte servi par des adolescents", **Prospectives** 1, 1965, No. 4, 14-16.

— "Les étudiants à la une", **Prospectives** 2, 1966, No. 1, p. 290-291.

XXX "Ca roule chez les motards", **Vie et Carrière**, No. 4, Vol. 4, 1969, p. 38.

MEMOIRE au comité sur l'éducation de l'Assemblée Nationale du Québec sur le Bill 85 relatif aux droits linguistiques au Québec, Québec 1969.

CHANDLER R.C., "Guerilla Priest", **Commonweal**, August 9th, 1968, p. 525-528.

CHARRON G., "La délinquance juvénile", **Actualité**, Mars 1965, p. 13-15.

CLUNY C. & M., "Les grands tombeaux des illusions", **Nouvelle revue française**, No. 198, 1969, p. 1170-1175.

XXX "Combat (Le) des étudiants polonais", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 859-870.

COMITE d'étude, Rapport du comité d'étude de la contestation étudiante", **Prospectives** 5, 1969, No. 4, p. 229-248.

XXX "Comment on peut contrôler la presse en 1969", **Maintenant**, No. 90, novembre 1969, p. 277-279.

COSTA-GAVRAS Z., "Les beatles au pays des Merveilles", recensé par Jacques Nels, **Annales Conférencia**, No. 223, 1969, p. 55.

COSTELLO D.P., "Le Roi-Jones : Black man as Victim", **Commonweal**, June 1968, p. 432-440.

COURTEAU B., "Parents trouillards, enfants gâtés" **Relations**, juillet-août 1968, p. 227.

COURTNEY MURRAY J., "Freedom, Authority, Community", **America**, December 1968, p. 734-741.

COUSINS N., "The contrast of Violence" **Saturday Review**, June 1968, p. 20.

— "The Crusade for Law and Order", **Saturday Review**, July 1968, p. 16.
XXX "La cybernétique et les enseignants", **Europe**, Mai-juin 1965.
XXX "The Cynical Idealists of '68", **Time**, June 1968, p. 58-60.
XXX "Déclaration sur les droits et la liberté des étudiants", **Prospectives**, 1967, p. 310-315.
DEMERS M., LEROUX, KENT-ROY M., "En marge d'une enquête sociologique au Collège Basile-Moreau", **Prospectives** 3, 1967, No. 2, 128-136.
DEMONTIGNY L., "J'abandonne mes études", **Maintenant**, No. 92, janvier 1970, p. 11-13.
DEROUIN P., "Les relations industrie-enseignement en France", **Analyse et Prévision**, T.7, juni 1969, No. 6, p. 401-404.
DOLCI D., "Mafia-Client Politics", **Saturday Review**, July 1968, p. 10-13 & p. 51.
DOMINIQUE F. "Ce fossé qui sépare les générations", **La Vie catholique**, No. 1254, août 1969, p. 37.
DROUET J., "La relation Maître-élève", **Cahiers pédagogiques**, No. 81, 1969, p. 84-88.
DUBIEF H., "Le syndicalisme révolutionnaire" **Etudes**, T. 331, août-septembre 1969, p. 302-303.
DUMOULIN J., "La Presse étudiante aux Etats-Unis", **Analyse et Prévision**, No. 4, avril 1969, p. 269-273.
EINAUDI L., "Students against the world Latin America : Rebels without allies", **Saturday Review**, August 1968, p. 45-47 & p. 56-57.
ELLUL J., "L'inadaptation des jeunes, signe d'une société", **Economie et humanisme**, 185, janvier-février 1969.
— "La jeunesse, force révolutionnaire?", **La Table Ronde**, No. 251-252, décembre 1969, p. 150-168.
XXX "L'enseignant et le conseillant", **Prospectives**, Vol. 4, No. 2, avril 1968, p. 118-119.
XXX "Etudiants : notre table ronde", **Sept-Jours**, 21-9-68.
ETZIONI A., "Swords, Ploughshares and Public Relations", **Commonweal**, December 1968, p. 380-381.
FABRE M., "Les noirs américains", **Revue Historique**, No. 490, avril-juin 1969, p. 497-499.
XXX"Bibliographie d'ouvrages sur le **facisme** et le **national-socialisme**", **Annales, Economies, sociétés, civilisations**, T.24, No. 1, 1969, p. 195-233.
FERRY G., "La relation Maître-Elèves", **Cahiers pédagogiques**, No. 81, 1969, p. 15-19.
XXX "Finalité de l'enseignement et situation nouvelle de l'enseignant", **Education et développement**, No. 37, avril 1968, p. 20.
FITCH R.E., "Hippies, Hoodlums, Youthmongers and Students", **Antioch Review**, Vol. 28, No. 3, Automne 1968, p. 325-337.
FLEISCHER R., "Che", **Revue des Deux-Mondes**, No. 8, août 1969, p. 407-413.
FRANKEL C., "The Meaning of Political Murder", **Saturday Review**, June 1968, p. 17-18.
XXX "French Students : Far from Columbia", **Time**, July 1968, p. 44-45.
GABOURY P., "Le Hippie et l'homme "distancié", deux attitudes devant la réalité", **Prospectives**, Vol. 5, No. 2, 1969, p. 94-105.
GADBOIS L., "Les trois variétés du respect et le dialogue éducateur-élève", **Prospectives**, Vol. 4, No. 5, 1968, p. 313-319.
— "Orientation ou sélection, problème mondial", **Prospectives**, Vol. 4, No. 2, p. 90-92.
GAUTHIER R., "A la recherche d'un dialogue entre le professeur et l'élève", **Prospectives**, Vol. 4, No. 5, 1968.
— "Les études et les objectifs de l'école", **Prospectives**, Vol. 5, 1969, No. 5, p. 304-315.
GAY R., "La Contestation à l'écran", **Maintenant**, No. 90, novembre 1969, p. 268-270.
GENEST A., "L'école secondaire est-elle un facteur de délinquance?", **Prospectives**, Mars 1968, p. 175.
GENEST J., "La contestation étudiante et le maître", **Collège et Famille**, Vol. 26, No. 5, décembre 1969, p. 210-223.
— "Des Maîtres pour la Terre des hommes", **Collège et Famille**, Vol. 24, No. 4, octobre 1967, p. 127-141.
GORZ A., "Limites et potentialités du mouvement de mai", **Les Temps Modernes**, juillet-août 1968, p. 253-261.
GREGOIRE R., "L'irruption de la technologie dans l'éducation et les attitudes à développer par l'éducateur", **Prospectives**, Vol. 5, No.2, avril 1969, p. 119-127.
GUAY J., "Le plan du BAEQ, à l'heure des réalisations", **Maclean**, Vol. 9, No. 2, novembre 1969, p. 23-28.
GUSDORF G., **Pourquoi des Professeurs?**, Paris, P.B.P., Payot, 1963.
HAMILTON C.V., "Nat Turner Reconsidered : The Fiction and the Reality", **Saturday Review**, June 1968, p. 22-23.
HARRISON J.P., "The role of the Intellectuals in Fomenting change in the University" **TREPASKE & FISHER, Explosive Forces in Latin America**, Columbus, Ohio State Univ. Press, 1964.
XXX "Harvard and Beyond : The University under Siege", **Time**, April 1969, p. 49-54.

HARVEY J., "Violence, créatrice ou libératrice?", **Relations**, No. 341, septembre 1969, p. 237-239.
HICTERM., "Un monde malade de sa jeunesse", **Pédagogie**, No. 5, mai 1969.
HUNNIUS F.C., "The New Left in West Germany", **Our Generation**, Vol. 6, No. 1-2, p. 29-65.
HURTIG S., "Les américains et leur régime", **Revue française de science politique**, Vol. 19, No. 2, 1969, p. 337-355.
JACOBS A., "La grève à Berkeley", **Revue internationale du socialisme**, No. 20, avril 1967, p. 261-271.
JACOBS H. & PETRAS J., "U.S.A. : La génération inquiète. Le mouvement populiste étudiant", **Revue internationale du socialisme**, No. 19, 1967, p. 145-161.
JACOBS J., "Le S.D.S. à Clear Lake", **Revue internationale du socialisme**, No. 19, 1967, 162-165.
JASPERS K., "The future of Germany from Democracy to Dictatorship again?" **Current**, February 1968, p. 17-24.
JEC, "Le travail étudiant", **Prospectives**, Vol. 2, No. 5, p. 291-292.
— "Pour des étudiants responsables", **Prospectives**, Vol. 3, No. 2, décembre 1966, p. 142-143.
JENNINGS F.G., "The Savage Rage of Youth : Furor at Columbia", **Saturday Review**, June 1968, p. 65-67 & 80-81.
JOUSSELIN J., "Les fonctions pédagogiques propres à l'adulte et à l'enfant", **Education et développement**, No. 35, février 1968, Paris.
JULLIARD J., "Un an après", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 907-921.
KATTAN N., "La diversité culturelle dans le domaine scolaire et l'avenir du Québec", **Prospectives**, Vol. 2, 1966, No. 4, p. 210-214.
KERN E., "Can It Happen Here?" **Life**, october 1969.
KERR C., "The Frantic Race to Remain Contemporary", Miller & Gilmore, **Revolution at Berkeley**, Dial Press, 1965.
KING M.L., "La seule révolution", **Relations**, No. 341, septembre 1969, p. 251.
KULCZYCKI J.J., "The Polish Catholic Left", **America**, April 1967, p. 556-559.
LAFORTE D., "Le syndicalisme étudiant, une réévaluation", **Prospectives**, Vol. 5, 1969, No. 1, p. 59-61.
LAGE P., "L'Eglise et le mouvement révolutionnaire au Brésil", **Croissance des jeunes nations**, No. 88, 1969, p. 17-18.
LAMONTAGNE J., "Quatre types d'enseignants", **Prospectives**, Vol. 3, 1967, No. 3, p. 204-207.
LAPASSADE G., & LOURAU R., "Université : la fin d'une illusion", **Autogestion**, Cahier No. 7, décembre 1968.
LAPRADE G., & ROBICHAUD E., "Le peuple et la "comitose" ", **Prospectives**, Vol. 3, 1967, No. 6, p. 370.
LARIVIERE F., "L'autorité et le changement social dans la relation jeunes-adultes", **Prospectives**, Vol. 3, 1967, No. 4, p. 260-266.
LAURENT J., "Lettre ouverte aux étudiants", **Revue des Deux-Mondes**, No. 8, 1969, p. 661.
LAVAU P., "Partis socialistes et contre-pouvoirs", **Projet**, No. 36, 1969, p. 677-684.
LEGER P., "La sensation d'être un hors-la-loi", **Maclean's**, décembre 1967.
LIEBER I., "The age of the Anti-Everything Man", **The Week Magazine**, July 1969, p. 4-5.
LOCKE L.F., "La confrontation chercheurs-enseignants", **Mouvement**, Vol. 3, Nos. 3-4, décembre 1968, p. 153-165.
LUKACS J., "America's Malady is not Violence but Savagery", **Commonweal**, november 1968, p. 241-244.
MAI '68, Numéro spécial, **Esprit**, No. 372, juin-juillet 1968.
MAI 1968 : La prise de la parole, **Communication**, No. 12, 1968.
MARIER G., "Les jeunes sont-ils à l'avant-garde du progrès dans notre société?", **Prospectives**, Vol. 3, 1967, No. 1, p. 8-9.
MAYHEW L.B., "Students against the world : The United States : changing the Balance of Power", **Saturday Review**, August 1968, p. 48-49 & 57-58.
MEYER J., "Le mouvement étudiant en Amérique latine", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 740-753.
MONYPENNY P., "Déclaration sur les droits et la liberté des étudiants", **Prospectives**, Vol. 3, 1967, No. 5, p. 310-315.
MORIN E., "Deux sociologues interrogent la révolte étudiante", **Annales, Economies, sociétés, civilisations**, Vol. 24, No. 3, mai-juin 1969, p. 765-776.
MORISON J.E., "Violence and History", **Saturday Review**, June 1968, p. 19-20.
MOTHE D., "Autogestion ou bolchevisme", **Esprit**, Janvier 1969, p. 143-148.
NOLTE E., "Les mouvements fascistes", **Revue des Deux-Mondes**, No. 7, juillet 1969, p. 214.
XXX "Nouveaux (Les) hallucinés", **Constellation**, mars 1968.
O'CONNEL J., "Révolution", **Nouvelle Revue Française**, No. 199, 1969, p. 114.
PARE J.P., "Je suis un étudiant engagé, enragé par surcroît et par les événements", **Prospectives**, 1968, p. 302-304.

PARENTI M., "The Bogey of Revolution", **Commonweal**, June 1968, p. 401-403.
XXX "Partage (Le) du savoir, **Esprit**, Vol. 10, octobre 1968.
XXX "Les participants font le bilan et préparent l'année 1969-70 des C.E.G.E.P.", **Hebdo-éducation**, T.5, No. 50, 1969, p. 345.
PARTISANS, No. 41, mars-avril 1968.
PERRET J., "Inquiète Sorbonne", **Annales Conférencia**, No. 224, juin 1969, p. 59-60.
PESTIEAU J., "La contestation dans les CEGEP et le cours obligatoire de culture générale", **Prospectives**, Vol. 5, No. 2, 1969, p. 90-93.
PITTS J.R. "Les étudiants et la contreméritocratie", **Esprit**, août-septembre 1968, p. 89-98.
PONOCRATES, "Les élections universitaires", **Revue des Deux-Mondes**, No. 7, juillet 1969, p. 82-89.
PORCHER L., "L'enseignant, l'enseigné et les moyens de communication de masse", **Cahiers pédagogiques**, No. 81, mars 1969, p. 82-84.
XXX "Possible (Le) et l'actualisable", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 903-906.
POTVIN L., "Face à l'évolution de l'éducation faut-il sacrifier l'élite?", **Prospectives**, Vol. 1, 1965, No. 4, p. 5-8.
XXX"Pour une école à l'image des étudiants et de l'évolution du monde actuel", **Prospectives**, Vol. 4, No. 3, juin 1968.
XXX "Pourquoi partent-ils avant l'heure?" **Magister**, Vol. 4, No. 3, novembre 1968, p. 14-15.
XXX "Pouvoir étudiant : Manifeste", **Enseignement**, No. 7, décembre 1968.
XXX "Prise (La) de la parole", **Communications**, Paris, Cujas, 1968.
XXX "Projet (Le) REPERES a apporté d'importantes modifications des structures pédagogiques dans le domaine de la formation des maîtres", **Hebdo-éducation**, T.5, No. 42, 1969, p. 286-288.
RACINE D., "Howard la plus grande université noire américaine", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 776-789.
REGENT R., "Easy Rider", **Revue des Deux-Mondes**, No. 7, juillet 1969, p. 168-173.
RICHARD C., "L'Acadie, une histoire à faire", **Maintenant**, No. 87, 1969, p. 169-175.
RIOUX M., "La jeunesse dans le monde contemporain et dans le Québec", **Prospectives**, Vol. 2, No. 1966, p. 11-20.
ROSSMAN M., "Students against the world", **Saturday Review**, August 1968, p. 50-51.
ROWAN R., "La liberté sexuelle, jusqu'où?", **Maintenant**, No. 87, 1969, p. 176-178.
STE-MARIE P., "L'orientation et la formation professionnelle des filles dans une société en évolution", **Technique**, mars 1967.
ST-JEAN A., "Les délinquants nouvelle vague", **Actualité**, mars 1968.
SARTIN P., "Vrais et faux problèmes de la femme au travail", **Courrier Unesco**, T. 22, No. 7, 1969, p. 25-28.
SAUVE J.C., "Au coeur de la réforme scolaire : les professeurs", **Prospectives**, Vol. 3, No. 3, 1967, p. 161-162.
— "Le syndicalisme étudiant se meurt... et c'est dommage", **Prospectives**, Vol. 5, No. 2, 1969, p. 71-73.
SAX J.L., "Civil Disobedience", **Saturday Review**, September 1968, p. 22-25 & p. 56.
SCHLESINGER A.M. Jr., "The dark heart of American History", **Saturday Review**, october 1968, p. 20-23 & p. 81.
SCHRAG P., "Students against the world : Voices in the classroom : Letter to a Teacher", **Saturday Review**, August 1968, p. 54.
SCHROTH R.A., "Self-Doubt and Black Pride", **America**, April 1967, p. 502-503.
SEVIGNY R., "La jeunesse", **Maintenant**, juillet-août 1966, p. 249.
— "Parents à Gogo", **Maintenant**, juillet-août 1966.
XXX "Sommes-nous des travailleurs", **Le Carabin**, mars 1962.
STAUFFENBIEL F., "Rôle de l'image de l'homme dans les recherches sociologiques sur le niveau culturel de l'ouvrier", **Revue de l'Institut de sociologie**, T. 41, No. 4, 1968, p. 585-595.
STEINFELS P., "French Revolution 1968 : A turning point in History where history failed to turn", **Commonweal**, July 1968, p. 491-498.
STRETCH B.B., "The ordeal of Academic Revolt : Furor at Columbia", **Saturday Review**, June 1968, p. 61-6[illegible] & 81-83.
STYRON W., "The [illegible]essions of Nat Turner : A Meditation [illegible]tory", **Saturday Review**, June 1968, p. [illegible]
TAVOILLOT H., "La relation maître-élèves", **Cahiers pédagogiques**, No. 81, 1969, p. 79-82.
TAX S., **"The Draft"**, University of Chicago Press, 1967.
THIBAUD P., "Les difficultés du réformisme (un exemple, la faculté de Droit de Paris)", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 871-903.
TOURAINE A., "Crise et transformation de l'Université", **Prospective**, Vol. 24, 1967, p. 25-57.
— "Note conjointe sur l'analyse internationale de formation des mouvements étudiants", Paris, 1968.

— "Students against the world : Western Europe : The new Industrial State on Trial", **Saturday Review**, August 1968, p. 42-44 & 56.

TOUSIGNANT J.M., "Orientation ou sélection?" **Prospectives**, Vol. 4, 1968, No. 2, p. 58.

XXX "La transformation des enseignants", **Revue internationale de pédagogie**, Vol. 24, No. 4, 1968, p. 473-477.

TUNON de LARA M., "Le problème universitaire espagnol", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 842-858.

TURCOTTE R.M., "Votre ami, le porteur de pancartes", **Prospectives**, Vol. 5, 1969, No. 1, p. 55.

XXX "Université (L') du Québec définit la responsabilité professionnelle et sociale du professeur", **Hebdo-éducation**, T.5, No. 46, 1969, p. 309-310.

VANDERMEERSH L., "La révolte de la jeunesse dans la révolution culturelle chinoise", **Esprit**, No. 381, 1969, p. 764-775.

VAN LIER H., "Le évolution étudiante", **La Revue Nouvelle**, T. 49, No. 1, janvier 1969, p. 15-22.

VELDE P., "Guerilla christianity" **Commonweal**, December 1968, p. 371-373.

— "Pursued by the Furies", **Commonweal**, June 1968, p. 440-441.

VYRON BELLAS M., "Qui saborde les maisons de jeunes et de la culture?" **Projet** no. 36, 1969, 752-754.

WENER N., "Les films, le Hit parade et les jeunes", Montréal, **Action Catholique** de Montréal, 1969.

WHALLEY G., "A place of liberty", **Prospectives**, Vol. 1, 1965, No. 2, p. 44-45.

WHEELER H., "A moral Equivalent for riots", **Saturday Review**, May 1968.

WOODRING P., "Students against the world : A view from the Campus : The latitude of Protest", **Saturday Review**, August 1968, p. 52-53.

WYZANSKI C.E. jr., "It is quite right that the Young should talk about us as hypocrites. We *are*", **Saturday Review**, July 1968, p. 14-15 & 62.

ZAHN G., "Rotc : still an issue", **Commonweal**, November 1968, p. 279-282.

ZOELLNER R., "Confession of a Middle aged Moralist", **Commonweal**, June 1968, p. 352.

Ateliers III à VIII

ARTICLES DE JOURNAUX

AMALRIC J., "Le 'Hippisme' dévoyé", **Le Devoir**, 10-12-69.

— "Sous l'impulsion du Black Power", **Le Devoir**, 23-5-69.

A.P.U.M., "Déclaration sur la crise étudiante", **Le Devoir**, 8-11-68.

BARBEAU F., "Le Dr Penfield propose son explication aux soulèvements récents dans les universités", **Le Devoir**, 25-3-69.

BEAUCHAMP C. & ROSS V., "Une enquête sur les loisirs des étudiants de l'Université Laval", **L'Action**, 7-3-69.

BEAUJEU J., "Terrorisme et légitime défense. Propos d'un doyen sur la violence à l'université", **Le Devoir**, 13-2-69.

BERTRAND P., "Violence et démocratie", **Le Devoir**, 25-7-68.

BLAIS L., "Enquête sur le statut de la femme", **La Presse**, 27, 28 & 29-2-68.

BLOODWORTH D., "En Asie aussi les jeunes se révoltent mais avec plus de raison", **La Presse**, 22-5-68.

BONHOMME J.P., "Les professeurs sont-ils responsables de la contestation étudiante?" **La Presse**, 5-4-69.

BOUCHARD D. & OUELLET L., "Le monde étudiant se dévoile", **L'Action**, série d'articles, 8 nov. 69.

BOULVA M., "Leurs refuges : sexe, drogue, mode", **La Presse**, 24-1-70.

BOURON R. & HOURDIN G., "La France à la recherche d'une nouvelle société", **Le Devoir**, 30-5-68.

BOUSQUET J., "Que veulent les jeunes?" Information UNESCO, reproduit IN **L'Action**, 24-1-69.

BROUSSEAU J.P., "McLuhan le 'séditieux' ", **La Presse**, 24-1-70.

BRULE M., "Contre-révolution dans la révolution : les avatars de la gauche française", **La Presse**, 3-6-68.

BRUNEAU R., "La crise de l'AGEL", **L'Action** (éditorial), 5-3-69.

CANETTI E., "Masse et puissance", **Le Devoir**, 29-11-69.

CENTASSI R., "Après la mort de Martin Luther-King, les regards se tournent vers Carmichael", **Le Devoir**, 16-4-68.

— "L'été brûlant aura-t-il lieu? Bilan déjà bien lourd des émeutes raciales aux Etats-Unis", **Le Devoir**, 22-7-68.

C.E.Q., "Chez les étudiants et les maîtres, on connaît mal le monde du travail", **L'Action**, 6-12-68.

CHALVIN S., "A quel âge nos enfants peuvent-ils aller manifester dans la rue?", **Le Devoir**, 8-11-69.

CHARBONNEAU J.P., "Un phénomène propre à la bourgeoisie et aux clases moyennes : La délinquance post-industrielle", **Le Devoir**, 21-1-70.

— "Un portrait-robot du Cégépien au Québec", **Le Devoir**, 7-1-70.

— "La société québécoise sous l'oeil attentif d'un sociologue français : Joffre Dumazedier", **Le Devoir**, 8-3-69.

CHAMPAGNE M. & DAIGNAULT A., "Le Cegep menacé", **Le Devoir**, 18-4-69.

CHAMPAGNE M., "Des causes de la contestation étudiante", **Le Devoir**, 23-10-68.

— "Un autre bouc-émissaire au Québec : le professeur", **Le Devoir**, 22 & 23-12-69.

— "Une solution à la contestation", **Le Devoir**, 5-11-68.

CHARBONNEAU J.P., "Contestataires d'aujourd'hui et d'hier", **Le Devoir**, 25-4-69.

CHARLEBOIS M., "On nous fait révolutionnaires", **Le Devoir**, 11-4-68.

CHARRON C., "La découverte du pouvoir étudiant", **Le Devoir**, 23-10-68.

XXX "Colloque consacré à la liberté de presse étudiante", **Le Devoir**, 8-2-65.

COMITE des quinze de Harvard, "Discipline et université", **Le Devoir**, 12-6-69.

COOK R., "Les partis politiques et le monde étudiant", **Le Devoir**, 27-11-69.

— "La violence à l'intérieur de nos frontières", **Le Devoir**, 30-10-69.

COTE F., "L'assemblée pour les droits de l'homme : La foi en la violence, comme seul moyen efficace, grandit chez les jeunes", **Le Devoir**, 25-3-68.

— "Une théorie du professeur Lavau : La fonction "tribunitienne" des partis antisystème", **Le Devoir**, 13-11-68.

XXX "Cri d'alarme de la commission d'enquête sur les incidents raciaux : Le racisme risque de diviser les Etats-Unis en deux sociétés 'séparées et inégales' ", **Le Devoir**, 1-3-68.

XXX "Crise (La) sociale en France", **La Presse** (revue de Presse), 22-5-68.

XXX "Daniel ("Le Rouge") Cohn-Bendit : un "Che" Guevara franco-allemand?", **La Presse**, 29-5-68.

DANSEREAU J., "Milieu 70 : qu'est-ce que la jeunesse d'aujourd'hui?", **La Presse**, 25, 26 & 28-4-69; **Le Devoir**, 28-4-69.

DAOUST G., "Désaccord (des chefs des 3 principaux partis politiques provinciaux) sur le phénomène de la contestation au Québec", **La Presse**, 13-1-69.

DAUDE R., "De Marcuse au mouvement étudiant", **Le Devoir**, 7-8-68.

DEBIEN L., "Il faut éduquer la révolution", **Le Devoir**, 11-1-69.

— "Une fête manquée... l'occupation des CEGEP", **Le Devoir**, 6-1-69.

— "Une participation à inventer", **Le Devoir**, 7-6-69.

— "Penser et éduquer la violence", **Le Devoir**, 29-3-69.

DeHEARNE F., "L'oubli des obligations est aussi un facteur de violence", **Le Devoir**, 12-7-68.

DELAGRAVE J.P., "Un aspect de la contestation : La jeunesse travaille à créer une société juste", **La Presse**, 12-11-68.

DEMERS M.L. & KENT-ROY M., "Portrait des jeunes filles d'aujourd'hui (enquête au collège Basile-Moreau)", **Le Devoir**, 17-12-66.

DESAULNIERS P.L., "Le monde étudiant se dévoile", série d'articles dans **L'Action**, 11 oct. 1968; 20 déc. 1968.

DESJARDINS J., "Le monde étudiant se dévoile", série d'articles dans **L'Action**, 18 et 25 oct. 1968; 1er nov. 1968; 17 janv. 1969.

DESROCHERS M., "Contestation, mort du syndicalisme étudiant?", **Le Devoir**, 31-3-69.

XXX "Deux mille mots" (Manifeste qui a inquiété les Soviétiques), **Le Devoir**, 27-7-68.

DION G., "Possible et souhaitable, la démocratie syndicale ne sera jamais achevée", **Le Devoir**, 23-4-68.

DUFF H., "A l'Université de Montréal, la revendication et le 'concept nouveau d'Université' ", **La Presse**, 7-9-68.

DUMAZEDIER J., "L'action étudiante révolutionnaire", **Le Devoir**, 3, 4 & 5-9-68.

DUPONT L., FORTIN M. & TOUGAS G., "Le Cegep menacé par le passé...", **Le Devoir**, 18 & 28-4-69.

DUPUIS R., "Le Congrès de l'UGEQ", **L'Action**, 24-2-67.

DUQUESNE J., "La gauche française victime à la fois des événements de mai et de l'occupation de la Tchécoslovaquie", **Le Devoir**, 12-11-68.

XXX "Ecrivains (Les) Noirs : Bilan d'une confrontation : Le Congrès où la sociologie décrypta les faits-histoire", **Le Devoir**, 23-10-68, p. 23-29.

ELIE M., "Un étudiant juge les événements récents", **La Presse**, 23-10-68.

XXX "Enquête révélatrice sur la psychologie des jeunes citoyens", **Le Devoir**, 23-9-65.

XXX "Etudiants (Les) occupent l'école... Mais ce n'est que la première étape", **La Presse** (table ronde), 21-10-68.

F.E.M.E.Q., "Les '22 griefs' des normaliens", **La Presse**, 30-8-68.

FESQUET H., "L'Eglise et la contestation", **Le Devoir**, 14-12-68.

FIELDHOUSE H.N., "Le droit à la dissidence et ses déformations récentes dans les universités", **Le Devoir**, 15-10-69.

FLEURY P., "Deux points majeurs du conflit des enseignants", **Le Devoir**, 22-11-68.

GABOURY P., "Les jeunes d'aujourd'hui : révoltés ou révolutionnaires? Libre réflexion à partir de deux films récents", **Le Devoir**, 29-11-69.

GAGNON L., "An (L') II de la contestation : un paysage flou", **La Presse**, 30-8-69.

— "Congrès de l'U.G.E.Q. : Probablement le chant du cygne pour l'U.G.E.Q.", **La Presse**, 17-3-69.

— "En marge du Congrès de l'U.G.E.Q. : Les difficiles débuts d'une révolution culturelle", **La Presse**, 25, 26 & 27-3-69.

— "Une cause-type : Gray VS. McGill : Une université peut-elle être totalement libérale?", **La Presse**, 22-8-69.

— "Université (L') de Montréal : reprise de la contestation?", **La Presse**, 30 & 31-1, 1er février 1969.

GARIEPY G., "Teach-in de l'UGEQ à l'Université de Montréal : La solidarité étudiante est-elle le 'premier signe du nouvel ordre'?", **Le Devoir**, 22-10-68.

GARIGUE P., "La contestation chez les jeunes", **La Presse**, 11-9-69.

GAUDRY R., "Le rôle des étudiants dans l'université nouvelle", **Le Devoir**, 25-6-68.

GAUSSEN F., "Ce que l'homme et l'animal ont en commun... 'L'Agression', de K. Lorenz", **Le Devoir**, 27-3-69.

GENEST J., "La délinquance juvénile", **Le Devoir**, 15-3-68.

GIGNON F., "La révolution culturelle en Chine", **La Presse**, du 19 au 23-10-68.

GINESTIER P., "Une nouvelle escalade : la révolte des étudiants (en Grande-Bretagne)", **Le Devoir**, 24-5-68.

— "L'opinion britannique et la 'révolte des étudiants' ", **Le Devoir**, 20-6-68.

GIROUX M., "Le monde étudiant se dévoile : La machine à enseigner a tué l'enseignant", **L'Action**, 22-11-68.
— "Le Québec de l'an 2000 vu par les Etats-Généraux", **La Presse**, 6-3-69.
GIROUX R.A., "La Révolution d'octobre, somme toute une révolution tranquille", **La Presse**, 19-10-68.
GRAVEL C., "La jeunesse étudiante de 1968 vit une période de 'contestation' ", **La Presse**, 21-6-68.
GUIMARAES I., "L'agitation estudiantine se développe au Brésil, en Uruguay et au Mexique. Sévère répression à Rio-de-Janeiro", **Le Devoir**, 14-8-68.
GUSTAVI G., "Les événements de Nanterre et les problèmes socio-politiques en France", **Le Devoir**, 17-6-68.
HARVEY P., "Pourquoi le Québec et les Canadiens français occupent-ils une place inférieure sur le plan économique?", **Le Devoir**, 13 & 14-3-69.
HECHINGER F.M., "The Kind of Parents Most Likely to Produce Student Rebels", **N.Y. Times**, June 22, 1969, p. 7.
— "A Program for Pacifying the Campus", **N.Y. Times**, 15-6-69.
XXX "Illogisme (L') des contestataires", **Le Devoir**, 22-2-69; **La Presse**, 24-2-69.
JEAN D., "Les Cegep et l'Université", **L'Action**, 21-3-69.
LAFONT R., "Une restructuration de la France", **Le Devoir**, 19-11-68.
LAFRENIERE J., "Les syndicats préparent la 'rentrée d'automne' : 1968-69 sera l'année de la contestation", **La Presse**, 31-8-68.
LATOUCHE D., "Les relations entre mouvements d'étudiants québécois et canadiens", **Le Devoir**, 27 & 28-3-67.
LAVOIE J., "Cegep an II, Québec an II", **Le Soleil**, 8-10-68.
— "Cegep : Premier bilan", **Le Soleil**, 23 & 24-8-68.
LEBLANC J., "Un 'teach-in' sur le syndicalisme des enseignants au Québec", **Le Devoir**, 20-3-67.
LEBLOND C.P., "La Contestation à McGill", **Le Devoir**, 8, 10 & 11 mars 1969.
LECLERC J.C., "Contre la 'violence institutionnalisée' des pays riches, J. de Castro approuve la 'révolution culturelle' des jeunes", **Le Devoir**, 28-5-68.
LEFEBVRE H., "Pour rendre à l'être humain sa propre vie", **La Presse**, 2-6-69.
LEFRANÇOIS S., PELLETIER J. & RENAUD M., "Nouveaux propos sur le rôle de l'U.G.E.Q.", **Le Devoir**, 8-7-68.
LEGARE C., "Nos collégiens et la drogue", **Perspectives-Le Nouvelliste**, 11-10-69.
— "Fièvre et malaise en Europe de l'Est", **Le Devoir**, 20-3-68.
— "Un mélange de 1789 et de 1837", **Le Devoir**, 22-5-68.
— "La mission de l'Université et la formation des enseignants", **Le Devoir** (éditorial), 1-11-65.
LELIEVRE L., "Faut-il rejeter les aspirations étudiantes?", **Le Devoir**, 23-10-68.
LEROUX G., "Enseignants et contestation: Quand l'impatience devient le fond de tout savoir", **Le Devoir**, 13-11-69.
LOIR T., "La paix raciale n'est pas pour demain", **Le Devoir**, 30-4-68.
LORD M. & DAOUST G., "Le Gouvernement du Québec et la planification", **La Presse**, 13, 14 & 15-3-69.
LORD M., "Une nouvelle crise scolaire est-elle possible au Québec?", **La Presse**, 22-8-68.
LOSIQUE J., "La contestation universitaire et ses implications", **Le Devoir**, 22, 23 & 24-5-69.
MALCOLM T.R.A., "La majorité apathique", **La Presse**, 19-4-69.
MALENFANT V., "Les étudiants-maîtres : Sommes-nous de trop?", **L'Action**, 15-11-68.
MARIER G., "La contestation de la jeunesse comme fait de civilisation", **Le Devoir**, 18-10-68.
MARITAIN J., "Une jeunesse sans maîtres", **Le Figaro littéraire**, 31-3-69.
MARTEL J., "La jeunesse française et la jeunesse canadienne", **L'Action**, 6-10-67.
MARTEL R., "L'Université a raté l'occasion de descendre dans la rue", **La Presse**, 21-10-68.
MARTIN W., "Japon : une 'révolution' étudiante différente des autres et plus dévastatrice", **La Presse**, 3-2-69.
MEHLING J., "La jeunesse française en révolte", **La Presse**, une série de 10 articles, du 6 au 17 juin 1968.
XXX "Mémoire sur les problèmes scolaires", **Le Soleil**, 17-4-69.
MENDES-FRANCE P., "La montée de la violence dans le monde", **Le Devoir**, 28-10-69.
MILLET S., "La jeunesse communiste est à la recherche d'un idéal", **La Presse**, 20-3-68.
MORIN M. & PRIMEAU J.R., "A propos du cours magistral et de la relation professeur-étudiant : Réponse à J.P. Wampach", **Le Devoir**, 5-6-68.
— "Aux sources de l'agitation étudiante", **Le Devoir**, 23-5-68.

XXX "Mouvement (Le) noir aux Etats-Unis . . . . . de la non-violence au pouvoir noir" (principales organisations noires aux Etats-Unis, leur siège social et leurs effectifs), **Le Devoir**, 8-4-68.

NEWMAN P.C., "The Distemper of Our Times", **La Presse**, série de 12 extraits, à partir du 28-10-68.

NIEBERGANG M., "L'Amérique andine à l'ombre de la C.I.A.", **Le Devoir**, 2-2-70.

— "Le 'Che' ou la révolte permanente", **Le Devoir**, 25-10-67.

— "Dom Helder Camara, évêque des 'favellas' : Une voix qui clamait dans le désert", **Le Devoir**, 1-5-68.

XXX "Parents (Les) 'contestés' : Deux générations qui se toisent et s'épuisent au jeu du dialogue de sourds", **Le Devoir**, 19-10-68.

PELLERIN J., "L'Amérique, les Noirs et la Violence", **La Presse**, série de 6 articles à partir du 7-9-68.

— "Les confidences d'activistes noirs de Washington", **La Presse**, 26-10-68.

PELLETIER J., RENAUD M. & LEFRANÇOIS S., "L'UGEQ se laissera-t-elle dévorer par la politique?", **Le Devoir**, 18-6-68.

PENFIELD W., "Université, contestation et violence", **Le Devoir**, 26-3-69.

PERRON A., "Les étudiants des H.E.C. affirment que l'étudiant est pacifiste", **La Presse**, 18-9-68.

PHILIP A., "Les événements de France : révolte et reconversion", **Le Devoir**, 14-6-68.

PIERRE J., "Un crédo de la révolution culturelle française : (Créez!)", **Le Devoir**, 15-6-68.

PILON M., "Vers un syndicalisme étudiant renouvelé", **Le Devoir**, 2-2-68.

POITRAS U. & GUAY J.P., "La destruction et la mort de l'AGEL?", **L'Action**, 5-9-69.

POITRAS U., "Du Cegep à l'Université : querelle des anciens et des modernes", **L'Action**, 17-11-67.

POWER T., "Je suis absolument en faveur . . . de ce qui est diamétralement opposé à ce à quoi je m'oppose", **La Presse**, 19-8-68.

XXX "P.Q. (Le) et la violence", **Le Devoir**, 18-2-69.

PROFESSEURS des Universités de Montréal et Laval, "Jugeons à leur valeur les revendications étudiantes", **Le Devoir**, 21-10-68.

PROVOST G., "Université de Montréal : Le pouvoir étudiant n'a que 8% d'adeptes", **Le Devoir**, 7-1-70.

— "L'Université du Québec", **Le Devoir**, 2, 3 & 4-9-69.

— "L'Université du Québec : . . ou la contestation institutionnalisée", **Le Devoir**, 9-9-69.

XXX "Question (La) de l'heure : les étudiants veulent-ils du pouvoir étudiant?", **La Presse**, 9-11-68.

RACINE G., "Sacré Vallières", **La Presse**, 15-3-68.

REGAMEY P.R., "Les chrétiens et la tentation de la violence", **Le Devoir**, 1-5-68.

XXX "Réglementer la liberté sans la supprimer : Les manifestations à Montréal", **Le Devoir**, 21-11-69.

XXX "Responsabilité sociale de l'étudiant", **Le Carabin**, 2-3-62.

XXX "Révolte (La) des étudiants de France peut avoir des effets débordant largement ce pays", **Le Devoir**, 16-5-68.

XXX "Révolte (La) des lycéens au siècle dernier", **La Presse**, 23-10-68.

RICOEUR P., "Trois ripostes à la crise universitaire", **Le Devoir**, 22 & 23-1-69.

ROBICHAUD E., "La crise scolaire : L'école dans dans un cercle vicieux", **Le Devoir**, 15-11-68.

ROBITAILLE L.B., "L'Amérique brûle : Cinq ans après Dallas, l'Amérique au banc des accusés", **La Presse**, du 10 au 13 février 1969.

— "Entretien avec un 'agitateur professionnel' : "Au Québec, on semble hésiter à recourir à l'action directe" (Karl Dietrich Wolff, président du S.D.S. ouest-allemand)", **La Presse**, 15-2-69.

— "La rentrée à l'Université du Québec", **La Presse**, 17 & 18-9-69.

ROWAN R., "Les révoltes étudiantes couvent sous la cendre même dans des pays comme le Danemark", **Le Devoir**, 21-5-68.

ROY S., "L'UGEQ n'est pas très coriace (Réponse à trois dirigeants étudiants)", **Le Devoir**, 27-6-68.

RUDOLPH F., "A Blueprint for Radical Change in American Universities", **N.Y. Times Book Review**, June 22, 1969.

RYAN C., "Agitation étudiante et liberté académique", **Le Devoir** (éditorial), 17-4-69.

— "De la dissidence au fascisme", **Le Devoir** (éditorial), 5-12-68.

— "Deux enquêtes sur les jeunes d'aujourd'hui", **Le Devoir** (éditorial), 5-12-69.

— "Le 'pouvoir étudiant' : mythes et réalité", **Le Devoir** (éditorial), 22-10-68.

— "La responsabilité des autorités dans la crise des CEGEP", **Le Devoir** (éditorial), 14-11-68.

SAINT-GERMAIN P., "France 1968 : révolte et non-dévaluation", **La Presse**, 2-1-69.

SAVARD R., "Langue et société : La rencontre de deux protestations naguère séparées", **Le Devoir**, 6-11-69.

SHAULL R., "Notre société survit par la violence", **La Presse**, 29-5-68.

SOUCY M., "La colère de l'homme politique, doublure du doctrinaire", **Le Devoir**, 25-11-69.
STANTON R.H., "Dans un monde en gestation", **La Presse**, 31-12-68.
STROUVENS A., "La participation des parents à la vie scolaire : mettrons-nous l'accent sur les structures ou sur l'esprit?", **Le Devoir**, 26-4-69.
TADROS J.P., "Contestation : Des vieillards comme Marcuse ou des jeunes comme Rudi", **Le Devoir**, 23-11-68.
— "Entrevue avec Denis de Rougemont : Le personnalisme, la contestation, les hippies et ... le fédéralisme", **Le Devoir**, 27-9-69.
TARRAB G., "L'Animation : un fourre-tout ... ou une éthique?" **Le Devoir**, 25-9-69.
TAYLOR C., "Les causes profondes de l'agitation sociale étudiante", **Le Devoir**, 6-6-68; **La Presse**, 8 &9-8-68.
TAYLOR H., "Students Without Teachers : The Crisis in the University", **N.Y. Times Book Review**, June 22, 1969.
THERIAULT N., "Les Professeurs et le happening", **La Presse**, 19-4-69.
TOYNBEE A., "Une nouvelle guerre mondiale, toute différente, est-elle déjà en cours?" **La Presse**, 27-5-68.
TOYNBEE P., "La révolte estudiantine paraît rejoindre les grands mouvements religieux", **La Presse**, 8-7-68.
TREMBLAY J.N., "Les jeunes et la participation", **La Presse**, 16 & 17-10-69.
U.G.E.Q., "Charte de la classe sociale étudiante du Québec", **L'Action**, 25-1-65.
— "Déclaration du nouvel exécutif de l'UGEQ", **Le Devoir**, 3-6-68; **La Presse**, 27-7-68.
VALASKIS K., "La crise du bill 63 vue par un néo-Québécois : L'alliance des nationalistes et des mouvements de gauche débouchera-t-elle sur une monolithisme intolérant?", **Le Devoir**, 12-11-69.
VALIQUETTE R., "Le Pouvoir étudiant", **Le Devoir**, 16-10-68.
VALLIERES P., "Le révolutionnaire face à la justice québécoise", **Le Devoir**, 6-1-70.
VIDAL M., "La révolution culturelle chinoise", **L'Humanité**, du 26 au 30-9-66.
WAMPACH J.P., "Réponse à MM. Michel Morin et Jean-Robert Primeau : A propos du cours magistral et de la relation professeur-étudiant", **Le Devoir**, 27-5-68.
WIZNITZER L., "La révolte des étudiants a pour but de réformer la société contemporaine", **La Presse**, 13-6-68.

Filmographie-jeunesse

ALLIO, L., **Pierre et Paul**, Français, 1969.
ALVAREZ, S., **Golpeando en la selva**, Cuba, 1960.
ANDERSON, L., **If**, Britannique, 1969.
ANTONIO E. de, & LANE M., **Rush to Judgment (l'Amérique hors la loi)**, Américain, 1966.
ARC (groupe), **Berlin 68**, Français, 1968.
— **Ce n'est qu'un début**, Français, 1968.
— **Joli mois de mai à Paris**, Français, 1968.
— **Sud Aviation**, Français, 1968.
— **Siegried**, Français, 1968.
AREL P. & GELINAS, P., **Taire des hommes**, Québécois, 1968.
AUTANT-LARA, C., **Le diable au corps**, Français, 1946.
BENEDICT, L., **L'équipée sauvage (The wild one)**, Américain, 1954.
BERGMAN, I., **L'été avec Monika, (sommaren-med Monika)**, Suédois, 1952.
BLUE, J., **La marche (des noirs)**, Américain, 1967.
BOLOGNI, M., **Les amoureux**, Italien, 1956.
BRESSON, R., **Pickpocket**, Français, 1959.
— **Au Hasard Balthazar**, Français, 1966. 1966.
— **Mouchette**, Français, 1967.
BROOK, P., **"Tell me lies..." (about Vietnam)**, Anglais, 1968.
BROOKS, R., **Graine de violence**, Américain, 1954, (The blackboard jungle).
BUNUEL, L., **Pillé pour eux (Los Olvidados)**, Mexicain, 1950.
CARNE, M., **Les jeunes loups**, Français, 1968.
— **Les tricheurs**, Français, 1958.
CASSAVETTES, J., **Faces**, Américain, 1968.
CHABROL C., **"Le beau Serge**, Français, 1958.
— **Les bonnes femmes**, Français, 1960.
— **Les cousins**, Français, 1958.
CHAPMAN C., **A Place to stand**, Canadien, 1968.
CHERNOBLE, J., & BREITBART, E., (du groupe Newsreel), **No game**, Américain, 1967.
CLAVEL, J., **To sir with love**, 1966.
COCTEAU, J., **Les Parents Terribles**, Français, 1948.
CORMAN, R., **The wild angels**, Américain, 1966.
COSTA-GAVRAS, **"Z"**, Français, 1969.
DAMIANI, D., **L'Ile des Amours Interdites**, Italien, 1961.
DANSEREAU, F., **Saint-Jérôme**, Québécois, 1967.
DASSIN, J., **Phaedra**, Américain, 1962.
DECOIN, H., **Les inconnus dans la maison**, Français, 1942.
DELANOY, J., **Chiens perdus sans collier**, Français 1955.
DEMY, J., **Les parapluies de Cherbourg**, Français, 1963.
DE SICA, Vittorio, **Sciuscia**, Italien, 1946.
— **Le toit, (Il tetto)**, Italien, 1955.
DONSKOI, M., **L'enfance de Gorki, (Detstvo Gorkovo)**, Russe, 1938.
— **En gagnant mon pain, (V Liudiakh)**, Russe, 1939.
— **Mes Universités, (Moi Universitili)** Russe, 1940.
DUVIVIER, J., **Marianne de ma jeunesse**, Français, 1955.
DMYTRYCK, E., **Le Bal de la Vie, (The Young Lion)**, Américain, 1958.
EMMER, L., **L'amour au collège, (Terya Liceo)**, Italien, 1952.
— **Les fiancées de Rome**, Italien, 1952.
ETATS Généraux du Cinéma, **Daniel Cohn-Bendit**, Français, 1968.
— **Le cheminot**, Français, 1968.
FABRI, Z., **Carrousel de fête**, Hongrois, 1955.
FELLINI, F., **Les vitelloni**, Italien, 1952.
FLAHERTY, R., **Louisiana story**, Américain, 1946-48.
FORD, A., **Les cinq de la rue Barska, (piatra Z Ulici Barskiej)**, Polonais, 1954.
FORMAN, M., **Les amours d'une blonde**, Tchécoslovaquie, 1965.
FRANJU, G., **La tête contre les murs**, Français, 1959.
FANKENHEIMER, J., **The young stranger**, Américain, 1956.
— **Le temps du châtiment, (The Young Savages)**, Américain, 1960.
— **L'ange de la violence, (All Fall Down)**, Américain, 1962.
GILBERT, L., **T ; greenage summer**, Britannique, 1961.
GODARD, J.-L., **Tous les garçons s'appellent Patrick**, Français, 1957.
— **Charlotte et son Jules**, Français, 1958.
— **Histoire d'eau**, Français,1958.
— **A bout de souffle**, Français, 1959.
— **Bande à part**, Français, 1964.
— **La Chinoise**, Français, 1967.
— **Masculin Féminin**, Français, 1966.
— **Week-End**, Français, 1968.
GODBOUT, J., **Kid Sentiment**, Québécois, 1968.
GOSHO, H., **L'Adolescence, (Take Kurube)**, Japonais, 1955.
GOULDING, E., **Teen age rebel**, Américain,1956.
GREENE, F., **China**, Américain, 1967.

GROULX, G., **Le chat dans le sac**, Québécois, 1964.
HANI, Susumu, **Les Mauvais Garçons, (Furyo Shonen)**, Japonais, 1961.
— **Premier amour version infernale**, Japonais, 1968.
HEROUX, D., **Seul ou avec d'autres**, Québécois, 1962.
— **Valérie**, Québécois, 1969.
IMAI, Tadashi, **Eaux troubles, (Nigorié)**, Japonais, 1954.
IVENS, J., **17e parallèle**, Français, 1967.
KALATOZOV, M., **Quand passent les cigognes, (Letiat Jouravli)**, Russe, 1957.
KAZAN, E., **Sur les quais, (On the Waterfront)**, Américain, 1954.
— **A l'Est d'Eden, (East of Eaden)**, Américain, 1955.
— **La fièvre dans le sang, (Splendor in the Grass)**, Américain, 1961.
KERSNER, I., **Le mal de vivre, (The Hoodlum Priest)**, Américain, 1961.
KING, A., **Warren Dale**, Canadien,
KINOSHITO, K., **Chantons les jeunes, (Utae wakondo-tachi)**, Japonais, 1963.
— **Le parfum de l'encens, (Kozi)**, Japonais, 1964.
KOBAYASHI, M., **La Jeunesse de mon fils, (Musuko no seisun)**, Japonais, 1952.
KOENIG, W., **Paul Anka**, Canadien, 1962.
KOSINTSEV, G., **La Jeunesse de Maxime**, Russe, 1935.
LAPOUJADE, R., **Socrate**, Français, 1968.
LATTUADA, A., **Guendalina**, Italien, 1968.
— **Les Adolescentes, (I Dolci izzanni)**, Italien, 1960.
LEDUC, J., **Chantal en vrac**, Québécois-ONF, 1967.
LEFEBVRE, J.-P., **Jusqu'au coeur**, Québécois, 1968.
— **Le révolutionnaire**, Québécois, 1968.
— **Patrica et Jean-Baptiste**, Québécois, 1967.
LESTER, R., **A hard day's night**, Britannique, 1965.
— **The knack**, Britannique, 1966.
LINDKIST, J., & JARL, S., **On nous appelle les mods**, Suédois, 1968.
LIZZANI, C., **Esterina**, Italien, 1959.
LOURY, A., & DAVID, P., **La rentrée des ouvriers**, Français, 1968.
— **Nanterre**, Français, 1968.
LUNTZ, E., **Les coeurs verts**, Français, 1966.
MELVILLE, J.-P., **Les enfants terribles**, Français, 1950.
MULLIGAN, R., **Up the down staircase**, Américain, 1967.
NEWSREEL (groupe), **Columbia Revolt**, Américain, 1965.
— **Anti-Draft in Boston**, Américain, 1967.
— **Meat-Club**, Américain, 1967.
— **Resist**, Américain, 1967.
NICHOLS, M., **Le Lauréat, (The Graduate)**, Américain, 1967.
OLMI, E., **Il Posto**, Italien, 1961.
— **Les fiancés, (I Fidonzati)**, Italien, 1962.
OWEN, D., **Départ sans adieu, (Nobody Waved Good Bye)**, Canadien, 1964.
— **The Ernie Game**, Canadien, 1967.
Ozu, Y., **Le rêve de jeunes gens, (Wakado no yume)**, Japonais, 1928.
— **Bien que je sois diplômé, (Daigaku wa dela keredo)**, Japonais, 1929.
PAGNOL, M., **La fille du puisatier**, Français, 1940.
— **Nais**, Français, 1945.
PATRY, P., **Trouble fête**, Québécois, 1963.
PENN, A., **Le gaucher (The left-handed)**, Américain, 1959.
— **Miracle en Alabama, (The miracle Worker)**, Américain, 1961.
— **Bonny and Clyde**, Américain, 1967.
PERRY, F., **David and Lisa**, Américain, 1962.
PIC, R., **Documents d'accusation**, Français, 1968.
— **L'enlisement, L'impasse**, Français, 1968.
POLANSKI, R., **Le couteau dans l'eau, (Noz w Wodzie)**, Polonais, 1962.
PONZI, M., **Les Visionnaires**, Italien, 1968.
PREMINGER, O., **Bonjour Tristesse**, Américain, 1957.
RENAIS, A., **La guerre est finie**, Français, 1967.
RAY, N., **La Fureur de vivre, (Rebel without a Cause)**, Américain, 1955.
RAY, S., **Aparajito**, Indien, 1956.
— **Le monde d'Apu, (Apur Sensar)**, Indien, 1959.
RIGAUD, F., **Les nouveaux aristocrates**, Français, 1961.
RICHARDSON, T., **Un goût de miel, (A taste of Honey)**, Britannique, 1961.
— **La solitude du coureur de fond (The loneliness of the long distance Runner)**, Britannique, 1962.
RITT, M., **Le plus sauvage d'entre tous, (Hud)**, Américain, 1963.
ROBSON, M., **Peyton Place**, Américain, 1957.
ROGOSIN, L., **Come back Africa**, Américain, 1968.
ROZIER, J., **Blue jeans**, Français, 1958.
— **Adieu Philippines**, Français, 1960-62.
SAGAN, L., **Jeunes filles en uniformes, (Madchen in Uniform)**, Allemand, 1913.
SCHLESINGER, J., **Midnight Cowboy**, Américain, 1969.

SCHLOENDORFF, V., **Les désarrois de l'élève Toerless, (Der Junge Toerless)**, Allemand, 1966.
SERGENT, J-P., **Camilo Torrès**, Français, 1967.
— **Rio-chiquito**, Français, 1967.
SHEAR, B., **Wild in the street**, Américain, 1968.
SOCIETE Générale de Cinéma, **Aimé-Renaud**, Québécois, 1968.
SEGHEL, Y., **Adieu les colombes**, Russe, 1961.
TCHOUKNRAI, G., **La ballade du soldat, (Ballada o Soldate)**, Russe, 1959.
TRUFFAUT, F., **Les mistons**, Français, 1956.
— **Les quatre cent coups**, Français, 1959.
— **Baisers volés**, Français, 1968.
VIGO, J., **Zéro de conduite**, Français, 1933.
VISCONTI, L., **Rocco et ses frères (Rocco e i suoi fratelli)**, Italien, 1960.
WAJDA, A., **Génération (Pokolenji)**, Polonais, 1954.
— **Kanal**, Polonais, 1957.
— **Cendre et diamant, (Popol y Diament)**, Polonais, 1958.
— **L'amour à 20 ans**, Polonais, 1962.
WELLES, O., **Le Procès**, Britannique, 1962.

Futuribles.

GODARD, J-L., **Alphaville**, Français, 1965.
KUBRICK, S., **Space Odyssey 2001**, Américain, 1967.
LANG, F., **Métropolis**, Allemand, 1926.
TRUFFAULT, F., **Farenheit 451**, Français, 1966.

Bibliographie sommaire sur la chanson

CHARPENTREAU, Jacques, **La CHANSON FRANCAISE,** Montréal, Bellarmin, 1965.

CHARPENTREAU, Simone, **LA CHANSON : PANORAMA DE LA CHANSON CONTEMPORAINE,** Paris, Ouvrières, 1960.

DESROSIERS, Yvon, **REFLEXION CHRETIENNE SUR LA CHANSON D'AUJOURD'HUI,** Montréal, Office catholique national des techniques de diffusion, 1965.

FOWKE, Edith Fulton, **TRADITIONAL SINGERS ANS SONGS FROM ONTARIO,** Don Mills, Burns and MacEachern, 1965.

GAGNON, Lysiane, **LA CHANSON,** dans Culture Vivante, No. 5, pp. 92-95.

GINGRAS, Claude, **COMPOSITEURS, INTERPRETES ET ARRANGEURS CANADIENS,** La Presse, 9 décembre, 1967. p. 23.

GUTH, Paul, **LETTRE AUX IDOLES,** Paris, Michel, 1968.

HALIMI, André, **ON CONNAIT LA CHANSON,** Paris, La Table Ronde, 1959.

LARSEN, Christian, **CHANSONNIERS DU QUEBEC,** Montréal, Beauchemin, 1964.

LAWLESS, Ray, McKinley, **FOLK SINGERS SONG IN AMERICA.**

MAILLE, Michèle, **BLOW-UP DES GRANDS DE LA CHANSON AU QUEBEC,** édition de l'Homme, Montréal, 1969.

MARNY, Jacques, **LA CHANSON ET SES VEDETTES,** Paris, Centurion, 1965.

ROYER, Jean, **DES CHANSONNIERS DE MON PAYS,** dans Culture Vivante, no 5, 1967, pp. 31-36.

THERIAULT, Jacques, **LA TRADITION DES CHANSONNIERS,** Le Devoir, vol. 58, no. 23, 28 janvier 1967, p. 17.

DEPARTEMENT D'ETUDES CANADIENNES, **CHANSON D'HIER ET D'AUJOURD'HUI,** Québec, Université Laval, 1968, vol. 1 et 2.

REGARDS NEUFS SUR LA CHANSON, Paris, Seuil, 1959, (9ième de la série "Regards neufs sur").

Table des matières

Pages

Introduction 7

A — ANALYSE ET RÉTROSPECTIVE 13

I – CHRONOLOGIE DES PRINCIPAUX ÉVÉNEMENTS ÉTUDIANTS DEPUIS 1837 AU QUÉBEC, par Gérard Marier et Denis LeMay 15

II – CONTESTATION ÉTUDIANTE AU QUÉBEC, par Germain Bouffard et Ginette Blais-Bouffard 19

III – CHRONOLOGIE AU CARABIN DE 1946 À 1969, par Ginette Blais-Bouffard 23

IV – LE QUARTIER-LATIN, DE 1923 À 1969, par Jean-Jacques Pelletier et Jacques Rousseau 29

V – IMAGES D'ÉTUDIANTS 43
par J.-C. Halley, A. Morrow, E. Proulx, G. Voyer 55

VI – POUR LE PARLEMENT ET LE GOUVERNEMENT QUI SONT LES JEUNES? par Denis LeMay 55

VII – EN GUISE DE TRANSITION ENTRE LA RÉTROSPECTIVE ET LA PROSPECTIVE, par Pierre Pépin 57

B — ANALYSE ET PROSPECTIVE 59

I – MÉTHODES PROSPECTIVES, par Gérard Marier 61

II – COMMENT CARREFOUR VOIT CERTAINES RÉALITÉS, par Gérard Marier 69

III – UN DROIT NOUVEAU ET UN PROBLÈME CLEF DE LA JEUNESSE : L'INFORMATION, par Gilles Raymond 77

IV – AU QUÉBEC, EN 1985, QUELLES SERONT LES CARRIÈRES DE POINTE ET QUELLES SERONT LES CARRIÈRES EN RÉGRESSION? 83

1. - **Les société primitive, agraire et agorienne; esquisse de l'évolution humaine,** par Claude Lapointe 85
2. - **Des avenues,** par Jean Genest 89
3. - **Deux scénarios pour un développement,** par Ginette Blais-Bouffard et Germain Bouffard 97
4. - **L'ordinateur, modèle américain de développement,** par Robert J. Ménard 105
5. - **Groupes d'activités québécoises,** par Gérard Marier et Jacques Rousseau 111
6. - **Recherche et équilibre,** par Laurent Laplante 119
7. - **La régionalisation et l'avenir des jeunes,** par Marcel Bélanger 123
8. - **Rapport de l'échange fait en atelier** 125

III – ET-CE QUE LES ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS SERONT DE PLUS EN PLUS INDÉCIS ET POLYVALENTS DANS LE CHOIX DE LEUR CARRIÈRE? 131

1. - **Le problème du choix d'une carrière dans le contexte actuel,** par Michel Champagne 133
2. - **L'éducation permanente demain,** par Marc Laplante 137
3. - **Rapport du travail fait en atelier** 141

Table des matières (suite)

Pages

IV – EST-CE QUE LES JEUNES ÉTUDIANTS AURONT DES DROITS, DES DEVOIRS ET DES ATTITUDES DE PLUS EN PLUS IDENTIQUES À CEUX DES ADULTES, AU POINT DE MENACER LEUR SPÉCIFICITÉ? 145

1. - **"L'Origine future"**, par Fernand Dorais 147
2. - **Y aura-t-il encore des Québécois français dans la société post-industrielle**, par Léon Dobien 151
3. - **Les jeunes, des éternels marginaux**, par Jean Somcynsky 155
4. - **Pour une intégration sociale de la jeunesse**, par Louis Jamin 159
5. - **Tous étudient; personne n'est étudiant**, par Jean-Paul Tremblay 163
6. - **Trois propositions pour l'avenir des étudiants**, par Henri St-Pierre 169
7. - **La responsabilité socio-culturelle des étudiants**, par Marc Babin 179
8. - **Je suis un étudiant amorphe**, par Gilles Légaré 185
9. - **Blow-up de l'étudiant de 1985**, par Pierre Boucher 189
10. - **Rapport du travail fait dans l'atelier A** 195

V – LES JEUNES ÉTUDIANTS SERONT-ILS DES ADULTES ANTICIPÉS OU DES ADULTES DIFFÉRÉS (À QUI UNE PLACE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL EST REFUSÉE PENDANT LE TEMPS DES ÉTUDES)? 199

1. - **L'aliénation démystifiée**, par Emile Robichaud 201
2. - **L'université rajeunie**, par Marie Malavoy 205
3. - **L'intégration du jeune à la société**, par Denise Angers 209
4. - **Le Réaménagement de la Société**, par Hubert-Antoine Wallot 211
5. - **L'effondrement des contraintes**, par Gérald Lizée 219
6. - **Rapport du travail fait en atelier** 223

VI – CONNAÎTRONS-NOUS UNE ESPÈCE DE CORPORATISME PROFESSEURS-ÉTUDIANTS? 229

1. - **Qui sera professeur et qui sera étudiant?**, par Normand Maurice 231
2. - **La symbiose étudiants-professeurs, assise de l'université**, par Jacques Rousseau 235
3. - **Rapport du travail fait en atelier** 245

VII – QUELLE SERA L'IMPORTANCE RÉVOLUTIONNAIRE DES MINORITÉS ÉTUDIANTES ET DES MOUVEMENTS DE JEUNESSE? 247

1. - **Révolution et maturité**, par René Pellerin 249
2. - **Deux facteurs révolutionnaires : la jeunesse et le travail intellectuel**, par Jean-Guy Belley 255
3. - **Les implications syndicales et politiques de la contestation étudiante**, par Jean Rioux 263
4. - **Profils de 1985**, par Nicole Paquin 267
5. **Statuts, rôles et fonctions des minorités étudiantes agissantes : une contradiction socio-culturelle?**, par Marthe Henripin 271
6. - **Contestation et jeunesse**, par Jacques Rhéaume 275
7. - **Rapport du travail fait en atelier** 279

Table des matières (suite)

Pages

VIII – PEUT-IL EXISTER UN FRONT COMMUN DES ÉTUDIANTS ET DES TRAVAILLEURS? 285

1. - **L'énergie psychologique et la relation aux valeurs traditionnelles,** par René Parenteau 287
2. - **Pour une stratégie du front commun,** par Jacques Archambault 293
3. - **L'étudiant et le travailleur : deux univers en mutation,** par Serge Wagner 297
4. - **Rapport du travail fait en atelier** 299

IX – LA VIOLENCE VA-T-ELLE CROÎTRE? ALLONS-NOUS VERS LE FASCISME? 301

1. - **Les aspects de la répression et la tendance au fascisme,** par François-Albert Angers 307
2. - **Typologie de la violence dans sa relation au pouvoir,** par Pierre Filion 307
3. - **Société violente, société vengeresse,** par Maurice Champagne 311
4. - **Le fondement institutionnel de l'action violente,** par Claude Panaccio 319
5. - **Rapport du travail fait en atelier** 327

X – BIBLIOGRAPHIES 327

Achevé d'imprimer sur les presses de
Imprimerie Art Graphique Inc.,
le vingt-troisième jour de mars, mil neuf cent soixante-dix.

Au lieu de remettre en question l'état présent des choses pour la raison que dans le passé on nous aurait imposé la Confédération, la tutelle de l'Eglise, le retour à la terre, l'élitisme, les tabous sexuels, le libéralisme économique, la présence américaine . . . , au lieu de cette unique et constante problématique, il a semblé que nous serions plus efficaces dans nos démarches en nous initiant à une critique d'un nouveau type grâce à l'art et à la science de la prospective qui s'ébauchait dans le monde. Plutôt que d'aller du présent au passé, il fallait essayer d'aller du futur au présent. C'est là l'effort tenté par le premier Carrefour des étudiants du Québec.

Carrefour organisé conjointement par le Haut-Commissariat à la Jeunesse, aux Loisirs et aux Sports et par le Centre de Recherche Prospective en Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières.